

A decorative border with intricate floral and scrollwork patterns in a dark brown color, framing the entire page.

Une société sans école

Ivan Illich

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Ivan
Illich

une
société
sans
école

SEUIL

IVAN ILLICH

UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE

Traduit de l'anglais par Gérard Durand

Introduction

L'intérêt que je porte aujourd'hui à l'éducation, c'est à Everett Reimer que je le dois. Avant notre première rencontre à Porto Rico en 1958, il ne m'était jamais venu à l'idée de mettre en doute la nécessité de développer l'enseignement obligatoire. Or c'est ensemble que nous commençâmes à développer une vision différente de la réalité : le système scolaire obligatoire représente finalement pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction. Mes réflexions, les notes que je prenais entre mes rencontres avec mon ami et que je lui soumettais au cours de nos entretiens en 1970 (treizième année de notre dialogue) se trouvent à l'origine des conférences données au Centre interculturel de documentation (CIDOC) de Cuernavaca qui forment aujourd'hui la matière de ce livre, à l'exception du dernier chapitre, que m'inspira une conversation avec Erich Fromm à propos du Mutterrecht de Bachofen.

Depuis 1967, plusieurs douzaines de séminaires ont été organisés au CIDOC, chacun ayant pour but l'analyse critique du système scolaire. Un grand nombre de personnes, certaines bien connues dans les milieux intellectuels, d'autres reconnues pour la rigueur ou la profondeur de leur pensée, ont participé à ces séminaires et ont traité le sujet chacune de son point de vue. Cela nous a permis d'évaluer ou de vérifier si leur critique aboutissait essentiellement à une réforme à l'intérieur du système éducatif ou contenait des éléments qui mettent en question la survie du système lui-même. Valentine Borremans, cofondatrice du CIDOC et directrice depuis sa fondation, a joué un rôle de critique dans l'élaboration de ce livre. Elle m'a constamment obligé à mesurer la valeur de mes réflexions face aux réalités non seulement de l'Amérique latine mais également de l'Afrique. C'est à elle que ce livre doit de refléter ma conviction que, au bout du compte, il ne suffit pas de déscolariser les institutions, mais que l'ethos tout entier de la société relève d'un tel traitement.

Vouloir assurer l'éducation universelle par l'école représente un projet irréalisable ; les chances de réussite seraient plus grandes si c'était là l'affaire d'organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l'école d'aujourd'hui. En effet, il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des maîtres face aux élèves, ni d'avoir recours à un matériel pédagogique, électronique ou non, sans cesse plus encombrant, ni encore de vouloir étendre la responsabilité du pédagogue jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses « disciples ». Ces efforts-là ne sauraient conduire à l'éducation universelle.

À la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de

concevoir de véritables « réseaux de communication » à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider. Et, dans ce livre, nous espérons apporter notre contribution à cet effort, en faisant apparaître certaines idées nécessaires à tous ceux qui poursuivent des recherches non conventionnelles en matière d'éducation, de même qu'à tous ceux qui cherchent à trouver des solutions de remplacement aux projets qui ne visent que le développement des industries de production de biens et de services.

Au cours du printemps et de l'été 1970, je soumis les différents chapitres de ce livre aux participants à nos groupes d'études du Centre de Cuernavaca. Un grand nombre d'entre eux émirent des suggestions ou des critiques, et beaucoup reconnaîtront leur apport dans les pages qui vont suivre, en particulier Paulo Freire, Peter Berger et José Maria Bulnes, de même que Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy et Denis Sullivan. Je tiens à remercier Paul Goodman, dont les critiques pénétrantes me contraignirent à quelques révisions, et Robert Silvers, qui m'apporta une aide précieuse dans la présentation des chapitres 1, 3 et 6 lors de leur publication séparée dans la New York Review of Books.

Nous avons décidé, Reimer et moi, de faire paraître chacun de notre côté les conclusions auxquelles nous sommes parvenus. Il entend, en fait, rédiger un exposé d'ensemble, qui sera encore soumis à plusieurs mois de discussions critiques et devrait être publié par Doubleday & Company. Je souhaite que les essais contenus dans ce volume puissent susciter des critiques nouvelles et constructives au cours des séminaires sur « les solutions de rechange en matière d'éducation » qui se tiendront à Cuernavaca en 1972 et en 1973.

Mon intention n'est pas de passer sous silence les difficultés qui apparaissent lorsqu'on part du principe que la société est susceptible d'être déscolarisée. L'examen de ces difficultés nous conduira également à rechercher les institutions déjà existantes qui méritent d'être développées dans la mesure où elles pourraient jouer un rôle éducatif dans un milieu sans école, et à voir au nom de quels objectifs nous devons oeuvrer pour une ère nouvelle du loisir (skholê) s'opposant à une économie dominée par les industries de service et de production.

Ivan Illich,
Cuernavaca, Mexique, novembre 1970.

Certains chapitres de ce livre ont été antérieurement publiés dans la New York Review of Books, la Saturday Review, la revue Esprit et Les Temps modernes. Les critiques que j'ai reçues m'ont convaincu, dès avant

la sortie du livre, qu'il y avait un grave danger qu'on interprète ma pensée sur les réseaux du savoir (chap. 6) comme un effort pour augmenter la productivité dans la fabrication du savoir au service de la société actuelle. Je suis très reconnaissant à James Cass, éditeur de la Saturday Review, d'avoir publié un article dans lequel je cherche à éviter le danger de cette interprétation.

Ivan Illich,
Cuernavaca, décembre 1971.

Pourquoi il faut en finir avec l'institution scolaire

Bien des étudiants, en particulier ceux issus de familles modestes, savent intuitivement ce que leur apporte l'institution scolaire. Elle leur enseigne à confondre les méthodes d'acquisition du savoir et la matière de l'enseignement et, une fois que la distinction s'efface, les voilà prêts à admettre la logique de l'école : plus longtemps ils resteront sous son emprise, meilleur sera le résultat, ou encore : le « processus de l'escalade » conduit au succès ! C'est de cela que l'élève est « instruit » par les soins de l'école. C'est ainsi qu'il apprend à confondre enseigner et apprendre, à croire que l'éducation consiste à s'élever de classe en classe, que le diplôme est synonyme de compétence, que savoir utiliser le langage permet de dire quelque chose de neuf... Son imagination, maintenant soumise à la règle scolaire, se laisse convaincre de substituer à l'idée de valeur celle de service : qu'il imagine, en effet, les soins nécessaires à la santé, et il ne verra d'autres remèdes que le traitement médical ; l'amélioration de la vie communautaire passera par les services sociaux ; il confondra la sécurité individuelle et la protection de la police, celle de l'armée et la sécurité nationale, la lutte quotidienne pour survivre et le travail productif. Santé, instruction, dignité humaine, indépendance, effort créateur, tout dépend alors du bon fonctionnement des institutions qui prétendent servir ces fins, et toute amélioration ne se conçoit plus que par l'allocation de crédits supplémentaires aux hôpitaux, aux écoles et à tous les organismes intéressés.

Je voudrais m'efforcer de montrer que cette confusion entretenue entre les institutions et les valeurs humaines ainsi que le fait d'institutionnaliser ces valeurs nous engagent sur une voie fatale. Nous allons inexorablement aussi bien vers la pollution du milieu physique que vers la ségrégation sociale, tandis que nous accablons le sentiment de notre impuissance. Et ce sont ces trois aspects que nous retrouvons dans l'expérience de la pauvreté dans sa version moderne, de même que dans le processus de dégradation d'ensemble qui s'accélère, dans la mesure où des besoins de nature non matérielle sont conçus comme une demande accrue de biens de consommation. C'est cela qu'il nous faudra montrer au moment où la santé, l'éducation, la liberté individuelle, le bien-être social ou l'équilibre psychologique ne se définissent plus que comme les produits de services ou de méthodes

d'exploitation. Il est clair que la recherche visant à définir les options du futur se contente le plus souvent de préconiser un enracinement plus profond des valeurs dans les institutions. Face à ce mouvement, il devient indispensable de rechercher des conditions différentes qui permettraient précisément au contraire de se produire. Il est donc grand temps de conduire une recherche à contre-courant sur la possibilité d'utiliser la technologie afin de créer des institutions au service des interactions personnelles, créatrices et autonomes et de permettre l'apparition de valeurs qui ne puissent pas être soumises aux règles des technocrates. Nous avons besoin d'une recherche qui aille à l'encontre des vues de nos planificateurs de l'avenir.

Notre langage de tous les jours, nos conceptions du monde ne révèlent que trop combien nous ne séparons plus la nature de l'homme de celle des institutions modernes, et cela soulève une question d'ensemble que j'entends aborder. Pour ce faire, j'ai choisi de prendre l'école comme paradigme et, par conséquent, je n'aborderai que de façon indirecte d'autres administrations et organismes représentatifs de l'État constitué, que ce soit la cellule familiale considérée comme unité de base de la société de consommation ou le parti, l'armée, l'Église, les moyens de diffusion et d'information. Il suffit, me semble-t-il, d'analyser le contenu du programme occulte de l'école pour faire apparaître combien une déscolarisation de la société serait profitable à l'éducation publique, de même que la vie familiale, la politique, la sécurité, la foi et les communications entre les hommes profiteraient d'une expérience analogue.

Je voudrais commencer cette étude en m'efforçant de faire comprendre ce à quoi pourrait conduire la déscolarisation d'une société « scolarisée ». Et, dans ce contexte, devraient se révéler plus clairement les raisons pour lesquelles mon choix s'est porté sur les cinq aspects spécifiques que j'aborderai ultérieurement, et qui tous se rapportent à ce processus.

On peut dire que, de nos jours, non seulement l'éducation mais la réalité sociale elle-même se sont scolarisées. Lorsqu'il s'agit d'enseigner aux pauvres comme aux riches la même soumission à l'école, le coût de l'opération pour les uns et pour les autres est à peu de chose près semblable. Les crédits alloués par élève dans les quartiers déshérités et les riches banlieues d'une quelconque ville des États-Unis choisie parmi vingt autres atteignent une somme comparable (elle serait parfois plus élevée pour les pauvres [1]). Riches et pauvres ont la même confiance dans les écoles et les hôpitaux ; leur vie est influencée par eux. Leurs conceptions du monde reflètent cette conviction et ils en tirent la définition de ce qui est à leurs yeux légitime ou de ce qui ne l'est pas. Tous considèrent que se soigner seul est un acte irresponsable, qu'acquérir seul son instruction

représente un danger. Toute organisation communautaire qui ne serait pas subventionnée par ceux qui détiennent l'autorité leur semblera témoigner d'un esprit de rébellion, ou ils y verront une entreprise subversive. Tous font confiance au traitement que seule l'institution peut entreprendre et, par conséquent, tout accomplissement personnel en marge de l'institution est matière à suspicion. On parvient ainsi à un « sous-développement » progressif de la confiance en soi et dans la communauté. Ce phénomène est encore plus perceptible à Westchester que dans le nord-est du Brésil. Partout, non seulement l'éducation mais la société dans son ensemble ont besoin d'être déscolarisées.

Les administrateurs de l'État providence revendiquent le monopole professionnel, politique et financier de l'imagination en matière sociale : ils étalonnent les valeurs et définissent ce qui est réalisable. C'est ce monopole qui explique l'aspect particulier que prend la pauvreté dans sa version « moderne ». Chaque besoin auquel on trouve une réponse institutionnelle permet l'invention d'une nouvelle catégorie de déshérités et introduit une définition neuve de la pauvreté. Quoi de plus habituel, de plus naturel pour un Mexicain il y a seulement dix ans que de naître et de mourir dans sa propre maison ? Puis des amis se chargeaient de l'enterrement du défunt. Une seule institution avait son mot à dire : on faisait appel à l'Église, qui prenait en charge les besoins de l'âme. Maintenant, commencer ou achever sa vie chez soi devient le signe soit d'une pauvreté extrême, soit d'un privilège exceptionnel. L'agonie et la mort ont été confiées à la gestion institutionnelle du corps médical et des entrepreneurs de pompes funèbres !

Une société où les besoins fondamentaux de l'homme se transforment en demande de biens de consommation a tôt fait de mesurer la pauvreté selon certains étalons de comparaison que les technocrates peuvent modifier à volonté. Est alors « pauvre » celui qui ne parvient pas à satisfaire à certaines normes de la consommation obligatoire. Au Mexique, les déshérités sont ceux à qui il manque trois années de scolarité, à New York ceux à qui il en manque douze...

Certes, la pauvreté a de tout temps impliqué l'impossibilité d'agir sur le plan social, mais faire de plus en plus confiance aux institutions pour extirper les maux de la société donne à cette impuissance une dimension nouvelle : elle accable maintenant l'esprit, elle retire à l'homme toute volonté de se défendre. Sur les hauts plateaux des Andes, les paysans sont exploités par les propriétaires terriens et les marchands. Qu'ils viennent à Lima et ils sont livrés pieds et poings liés aux agitateurs politiques parce que leur manque d'instruction leur interdit de trouver un travail. La pauvreté modernisée est une infirmité sans recours. Cette modernisation de la pauvreté est un phénomène mondial et on le trouve à l'origine du sous-développement

contemporain. Bien entendu, il se présente sous des aspects différents dans les pays pauvres et riches.

On le ressent probablement avec plus d'intensité dans les villes des États-Unis. Nulle part ailleurs la pauvreté n'est soumise à un traitement plus coûteux, nulle part ailleurs les résultats du traitement ne sont aussi évidents, tant celui-ci renforce le sentiment de dépendance, de frustration, tant il suscite de colère et des exigences accrues. N'est-on pas alors en droit de se demander s'il est possible de guérir la pauvreté modernisée par des injections de dollars, s'il ne faudrait pas avoir recours à un remède plus radical : une révolution des institutions ?

Aujourd'hui, aux États-Unis, les Noirs et même les vagabonds peuvent s'attendre à bénéficier d'une aide sociale qui aurait été impensable il y a deux générations et qui semblerait surprenante, sinon grotesque, à la plupart des habitants du tiers monde. Par exemple, les pauvres américains peuvent compter sur l'intervention de brigades spécialisées chargées de ramener les mineurs faisant l'école buissonnière, ou sur l'intervention d'un médecin qui leur fera obtenir gratuitement un lit d'hôpital qui revient à soixante dollars par jour (l'équivalent de trois mois de revenu pour une majorité d'êtres humains dans le monde). Mais de telles aides ne font que renforcer leur dépendance face aux institutions. Il faut que l'on s'occupe sans cesse d'eux, ils sont de moins en moins capables d'organiser leurs vies à partir de leurs expériences et ressources dans le cadre de leur propre communauté.

Un danger identique menace les pauvres du monde entier à mesure que se développe le processus de modernisation ; ceux des États-Unis ont au moins le privilège de pouvoir parler de l'impasse où ils se trouvent ! Ils sont les premiers à s'apercevoir que le coût sans cesse accru des soins que fournit l'institution ne saurait en éliminer les effets néfastes, parce que ces derniers sont inhérents à sa nature lorsque la hiérarchie chargée de sa gestion a convaincu la société que les services fournis représentent un impératif moral. À partir de leur propre expérience, les déshérités des ghettos urbains des États-Unis sont à même de démontrer la fausseté du raisonnement sur lequel se fonde la législation sociale dans une société « scolarisée ».

Un juge à la Cour suprême, William O. Douglas, a fait remarquer que « la seule façon d'établir une institution est de la financer ». Le corollaire est également vrai : c'est seulement en cessant d'allouer des crédits aux institutions qui ont pris en charge la santé, l'éducation et l'aide sociale que l'on peut mettre un terme à l'appauvrissement résultant de leurs effets secondaires destructeurs.

Il faut garder cela présent à l'esprit lorsque nous examinons les programmes d'aide fédérale. Prenons, par exemple, celui intitulé Title

One : entre 1965 et 1968, plus de trois milliards de dollars furent alloués aux écoles américaines afin de compenser les désavantages scolaires d'environ six millions d'enfants. Ce programme de rattrapage est de loin le plus coûteux jamais entrepris dans l'enseignement, pourtant aucune amélioration véritable n'en est résultée. Les enfants socialement « handicapés » comparés à leurs camarades de classe issus de familles à revenu moyen ont continué de prendre du retard dans leurs études. Enfin, alors que ce programme était en cours de réalisation, les spécialistes s'aperçurent qu'il fallait ajouter à leur première estimation dix millions d'enfants, qui eux aussi souffraient de « handicaps » économiques et scolaires.

On pourrait expliquer la faillite de ce programme de trois façons différentes :

1. Trois milliards de dollars ne suffisent pas à améliorer les résultats scolaires de six millions d'enfants de manière suffisante ;

2. Les crédits furent gaspillés : il fallait définir de nouveaux programmes d'études, prévoir une meilleure répartition des subventions, concentrer l'argent disponible sur les enfants de condition pauvre, bref, les études préalables n'avaient pas été assez poussées pour que les résultats soient convaincants ;

3. Les retards scolaires ne peuvent se rattraper en faisant confiance à l'enseignement de l'école.

La première hypothèse mérite d'être retenue, dans la mesure où les crédits supplémentaires sont venus grossir le budget scolaire. Certes, cet argent alla aux écoles où se trouvaient le plus grand nombre d'enfants désavantagés, mais il ne fut pas consacré uniquement à eux. Les élèves à qui l'argent était en principe destiné ne formaient qu'environ la moitié de l'effectif des écoles qui bénéficiaient des subventions fédérales. Ces dernières furent donc réparties sur différents postes budgétaires et servirent à développer différentes activités, dont certaines n'ont que peu de rapports avec l'éducation proprement dite. Les écoles assurent, par exemple, la garde des enfants, leur « endoctrinement », elles sélectionnent les rôles que leurs élèves tiendront dans la société, et toutes ces fonctions, y compris celle de l'éducation, sont liées de façon inextricable à l'équipement et à l'implantation scolaire, aux programmes d'enseignement, tout autant qu'aux corps enseignant et administratif.

Ce sont, sans doute, les enfants de milieux relativement plus aisés qui bénéficièrent le plus des crédits supplémentaires, eux qui étaient aussi « désavantagés » puisqu'ils devaient aller dans des écoles où se trouvaient tant d'enfants de condition pauvre ! On pourrait admettre que, dans le meilleur des cas, seule une fraction de chaque dollar dépensé servit directement à ces derniers – qui étaient, en principe, les bénéficiaires de l'opération.

Admettons également que la deuxième hypothèse visant à expliquer l'échec du programme présente un certain caractère de justesse : les crédits furent mal gérés (mais quelle incompétence administrative pourrait rivaliser avec celle qui est propre au système scolaire ?). C'est la structure de l'école qui s'oppose à tout avantage accordé à ceux qui sont, par ailleurs, désavantagés. On aura beau concevoir des programmes allégés, mettre en place des classes de perfectionnement, des horaires renforcés, tout cela ne conduira qu'à une discrimination accrue et à des coûts de production plus élevés.

Les contribuables américains ne sont pas encore habitués à voir disparaître dans l'enseignement trois milliards de dollars : le département de la Santé, de l'Éducation et des Affaires sociales (Health, Education, Welfare) n'est pas le Pentagone. L'administration présente s'imaginera peut-être pouvoir braver la colère des éducateurs, puisque l'Américain moyen ne protestera pas si le programme est abandonné, il n'aura rien à y perdre. Les réactions des parents nécessiteux seront moins favorables, mais leur revendication immédiate serait plutôt de bénéficier eux-mêmes des crédits disponibles. Il existe une autre solution qui, croit-on, réduirait les dépenses et conduirait à des résultats plus positifs : un système d'allocations sur le modèle proposé par Milton Friedman et quelques autres. Les subventions seraient alors réparties et les bénéficiaires pourraient se servir de leur allocation pour subvenir aux frais d'une période de scolarité de leur choix. Dans la mesure où ils n'en seraient pas moins tenus de satisfaire à quelque programme d'enseignement, ils bénéficieraient sans doute d'un « traitement » plus conforme au principe de l'égalité, mais l'inégalité sociale en serait-elle pour autant diminuée ?

Que les écoles soient de niveau comparable, voire égal, cela changerait-il le fait que l'enfant issu d'un milieu déshérité a peu de chances de rivaliser scolairement avec celui qui vit dans un milieu plus aisé ? Même s'ils commencent tous deux leurs études au même âge, s'ils suivent tous deux des cours identiques, il n'en demeure pas moins que le premier continuera d'être privé de la plupart des avantages éducatifs dont son camarade dispose sans le savoir. Ce dernier, en effet, bénéficie des possibilités de conversation et de lecture qu'il trouve dans son milieu familial ; la conscience de sa personnalité propre est différente. De façon comparable, l'étudiant le plus pauvre prend généralement du retard dans la mesure où il dépend entièrement de l'université pour sa promotion sociale ou l'amélioration de ses connaissances... Les pauvres ont besoin de crédits pour leur permettre d'apprendre, non pas pour recevoir un « certificat de vaccination » attestant qu'ils ont suivi un traitement susceptible de les guérir de leurs insuffisances supposées.

Et cela est vrai dans les nations pauvres comme dans celles qui sont riches, bien que le phénomène semble se présenter de façon différente. La pauvreté modernisée dans les nations elles-mêmes pauvres affecte un nombre plus élevé d'êtres humains et de façon plus visible, mais finalement moins profonde. Les deux tiers des enfants en Amérique latine quittent l'école avant d'avoir achevé leur cinquième année, mais ces *desertores* ne sont pas aussi mal partagés qu'ils pourraient l'être aux États-Unis. Cependant, la situation s'aggrave.

Les pays qui connaissent la pauvreté sous sa forme traditionnelle, moins destructive tout compte fait, sont de moins en moins nombreux. La plupart des nations d'Amérique latine se précipitent déjà dans l'ère du développement économique et de la consommation concurrentielle. Ils commencent de connaître, par conséquent, la pauvreté modernisée. Leurs citoyens ont appris à penser comme des riches, tandis qu'ils vivent comme des pauvres. Il leur faut des lois fixant la durée de scolarité obligatoire : elle est de six ans dans tel pays, elle atteint dix ans dans tel autre. Non seulement en Argentine, mais aussi au Mexique, au Brésil, l'homme de la rue définit l'éducation sur le modèle de l'Amérique du Nord, bien que la chance de bénéficier d'une scolarité ainsi prolongée ne soit réservée qu'à une infime minorité. Dans tous ces pays, voilà la majorité des habitants pris dans les rets de l'école : j'entends qu'elle les a déjà instruits de leur infériorité face à ceux qui ont « fait des études ». Ils vénèrent l'école, ils seront doublement exploités. Ils acceptent qu'une part sans cesse plus importante des ressources publiques soit consacrée à l'éducation du petit nombre et ils finissent par croire que le contrôle du milieu social n'est pas du ressort de l'individu.

La croyance à la nécessité de la scolarité obligatoire est paradoxalement plus profondément enracinée dans les pays où le nombre le plus faible d'habitants a bénéficié (et bénéficiera) des services de l'école. Il serait cependant possible en Amérique latine de chercher des voies nouvelles qui conduiraient à l'éducation de la majorité des parents et des enfants. Proportionnellement, les États latino-américains investissent une plus grande part de l'épargne publique dans l'enseignement, mais cela ne suffit pas, ne suffirait pas même à assurer quatre années de scolarité à tous. Fidel Castro semble être partisan d'une déscolarisation lorsqu'il promet la fermeture de l'université vers 1980, puisque, à cette date, elle ne sera plus utile, dans la mesure où toute la vie à Cuba aura pris une valeur éducative. Cependant, au niveau des écoles primaires et secondaires, la situation est la même que dans les autres pays de l'Amérique latine : chacun semble convaincu de la nécessité d'une période obligatoire réservée à ceux qui sont d'« âge scolaire ». Si cet objectif, qu'il n'est pas question de mettre en doute, n'est pas encore atteint, la faute en revient à des

ressources encore insuffisantes.

Les pauvres sont toujours dupés lorsqu'ils croient que les enfants doivent bénéficier d'une véritable scolarité. Que cela soit encore une promesse comme en Amérique latine, ou une réalité comme aux États-Unis, le résultat, dans un cas comme dans l'autre, est finalement comparable : ces douze années d'école font des enfants déshérités du Nord des adultes invalides, parce qu'ils les ont subies, et flétrissent ceux du Sud, en font des êtres à jamais arriérés, parce qu'ils n'en ont pas bénéficié. Ni dans le Nord ni dans le Sud les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. Et beaucoup en viennent à croire que ses nombreux échecs prouvent que l'éducation demeure une tâche coûteuse, d'une complexité incompréhensible, que c'est une alchimie mystérieuse – la recherche, pourquoi pas, de la pierre philosophale !

L'école s'approprie l'argent, les hommes et les bonnes volontés disponibles dans le domaine de l'éducation, et, jalouse de son monopole, s'efforce d'interdire aux autres institutions d'assumer des tâches éducatives. D'ailleurs, elle joue un rôle important dans les habitudes et les connaissances que supposent les différentes activités de la vie sociale, que ce soient le travail, les loisirs, la politique, la vie dans le cadre de la cité, et même au sein de la famille. Par là, elle ne permet pas à ces différentes activités de devenir des moyens éducatifs privilégiés, au moment où les établissements d'enseignement atteignent des prix de revient prohibitifs.

Ces dernières années, aux États-Unis, l'augmentation du coût de l'enseignement par élève est presque aussi importante que celle du coût des soins médicaux. Mais, tandis que les prix de revient des services médicaux ou scolaires montent en flèche, les résultats obtenus semblent diminuer de façon régulière. Les dépenses engagées pour couvrir les soins médicaux dont bénéficient les habitants de plus de quarante-cinq ans ont doublé plusieurs fois au cours des quarante dernières années ; le résultat en est que l'espérance de vie s'est élevée de 3 %. L'accroissement des dépenses éducatives a produit des résultats encore plus surprenants, puisque le président Nixon croyait bon de promettre, au printemps dernier, que tous les enfants des États-Unis jouiraient bientôt du « droit de savoir lire » avant de quitter l'école !

Aux États-Unis, il faudrait dépenser annuellement 80 milliards de dollars pour assurer dans les écoles primaires et secondaires ce que les éducateurs considèrent comme des « possibilités d'enseignement » égales. C'est plus de deux fois la somme consacrée aujourd'hui au

budget de l'éducation (36 milliards de dollars). Des études conduites séparément par le département de l'Éducation et l'université de Floride prévoient un budget de l'ordre de 45 milliards dès 1974 (les 80 milliards précédents passant alors à 107). Or, dans ces chiffres, il n'est tenu compte que de l'enseignement primaire et secondaire, et on ne parle pas du supérieur, pour lequel la « demande » s'accroît encore plus vite. La somme nécessaire dépasserait alors, et de loin, ce que les États-Unis consacrent au budget de la Défense nationale, y compris la guerre du Viêt-nam (soit près de 80 milliards de dollars en 1969). Toutes leurs richesses n'y suffiraient pas. La commission présidentielle chargée de l'étude du budget scolaire devrait se demander non pas où trouver les fonds, ni comment réduire des dépenses sans cesse plus lourdes, mais bien comment on pourrait ne pas avoir à se poser ces questions.

Ne sommes-nous pas contraints de reconnaître que l'idéal de la scolarité obligatoire et égalitaire demeure irréalisable, ne serait-ce que sur le plan économique ? En Amérique latine, un étudiant diplômé représente du point de vue des dépenses publiques une somme de trois cents à quinze cents fois supérieure à celle consacrée au citoyen « moyen » (j'entends celui qui se situe au milieu de l'échelle des revenus). La différence est moindre aux États-Unis, mais la discrimination est encore plus marquée. Les parents les plus riches, environ 10 %, subviennent en général aux frais d'un enseignement privé pour leurs enfants. Il n'en demeure pas moins qu'une comparaison *per capita* fait apparaître qu'ils bénéficient d'une part des ressources publiques dix fois plus élevée que celle consacrée à l'éducation des enfants des familles les plus pauvres (environ 10 % également). Pour expliquer cette constatation, il suffit de voir que les enfants de familles fortunées quittent en général plus tard les établissements d'enseignement, qu'une année d'université revient infiniment plus cher qu'une année d'école secondaire, et que la plupart des universités privées dépendent de l'aide de l'État.

Le système de la scolarité obligatoire, s'il conduit inévitablement à une ségrégation au sein de la société, permet également une sorte de classement entre les nations. Ainsi s'établit une véritable hiérarchie internationale, où chaque « caste » fonde sa dignité sur le nombre d'années de scolarité défini par ses lois. Certes, ce chiffre n'est pas sans rapport avec celui du produit national brut *per capita*, mais si ce dernier demeure pour la plupart des citoyens d'un pays relativement abstrait, le premier suscite au contraire une réaction affective beaucoup plus profonde, voire douloureuse.

Les établissements d'enseignement nous conduisent à une situation paradoxale : il leur faut sans cesse plus d'argent, et cette « escalade » budgétaire ne fait que renforcer leur puissance de destruction à la fois

dans les pays qui consentent à ces dépenses accrues et, par contagion, sur le plan international. Au moment où il devient visible que notre milieu physique est menacé par la pollution, qu'il sera bientôt inhabitable si nous n'y prenons pas garde et ne changeons pas nos méthodes de production, il serait peut-être temps de s'apercevoir qu'il existe d'autres formes de pollution. La vie sociale, l'existence de l'individu sont empoisonnées par les sous-produits de la sécurité sociale, de l'éducation, de la santé, considérées comme des produits de consommation obligatoire et concurrentielle.

Cette « escalade » dans le domaine scolaire est aussi dangereuse que celle des armements, sans que nous en ayons suffisamment conscience. C'est un phénomène général : partout, les budgets scolaires enflent démesurément, plus vite que ne croissent le nombre des élèves et le produit national brut. Partout, les crédits alloués se révèlent insuffisants et ne répondent jamais à l'attente des parents, des enseignants et des élèves, si bien que l'on oublie le problème de l'éducation des non-scolarisés et qu'il est impossible de trouver les capitaux et les volontés nécessaires pour entreprendre quoi que ce soit et trouver quelque solution de rechange. L'exemple des États-Unis montre cependant clairement que personne ne dispose des ressources nécessaires pour promouvoir un système scolaire qui réponde aux « demandes » que son existence même fait naître. Par la logique infernale du système, toute réussite temporaire ne conduit qu'à instruire les parents et les élèves de la nécessité de le développer encore plus. Le coût en devient alors disproportionné, tandis qu'il faut, de classe en classe, toujours s'élever plus haut et que l'offre correspond de moins en moins à la demande.

Il ne suffit donc pas de constater qu'une scolarité égale pour tous est temporairement irréalisable, nous devons reconnaître que cette conception représente une absurdité économique, que s'efforcer d'y parvenir conduit à la démission de l'intelligence, à la ségrégation sociale, à la destruction de la crédibilité du système politique qui s'est chargé de la promouvoir. Existe-t-il des limites à cette idéologie de la scolarité obligatoire ? Un exemple récent nous en ferait douter. Un psychanalyste, le docteur Hutschnecker, qui avait pour patient M. Nixon avant sa désignation comme candidat républicain à la présidence, soumit à ce dernier un projet qui lui était cher. Il fallait, selon lui, que tout enfant entre six et huit ans fût examiné par des spécialistes en psychiatrie pour évaluer ses tendances agressives et prescrire des traitements obligatoires. Si nécessaire, il faudrait avoir recours à des périodes de rééducation dans des institutions spécialisées. M. Nixon, devenu président, soumit à son secrétaire à la Santé, à l'Éducation et aux Affaires sociales la thèse de son médecin traitant. Je ne sais ce qu'il en advint, mais il faut reconnaître que,

dans une certaine perspective, des camps de concentration préventifs pour prédélinquants représenteraient une amélioration logique du système scolaire...

Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Église. L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique. L'État-nation a adopté cette religion, enrôlant tous les citoyens et les forçant à participer à ses programmes gradués d'enseignement sanctionnés par des diplômes. Ne retrouvons-nous pas là les rites initiatiques et les hiérarchies d'autrefois ? L'État moderne a jugé de son devoir de renforcer l'autorité de ses éducateurs par ses brigades de lutte contre l'« école buissonnière » et en faisant du diplôme une nécessité. Ainsi les souverains ibériques, par l'entremise des conquistadores et de l'inquisition, entreprirent-ils d'apporter leur soutien aux vues de leurs théologiens.

Il y a deux siècles, les États-Unis montrèrent la voie aux autres nations en interdisant le monopole d'une Église. Nous avons maintenant besoin d'une séparation de l'État et de l'école, et par là nous mettrons fin à un système où le préjugé et la discrimination bénéficient du soutien de la législation. Le premier article d'une charte des droits pour une société humaniste et moderne pourrait s'inspirer du premier amendement de la Constitution des États-Unis : « L'État ne fera aucune loi visant à l'établissement d'un enseignement donné [2] ... » Aucun rituel ne doit être obligatoire.

Le démantèlement de l'institution scolaire passe par la promulgation de lois interdisant toute discrimination à l'entrée des centres d'études liée au fait que le candidat n'aurait pas suivi préalablement quelque programme d'enseignement obligatoire. Certes, cette garantie légale n'exclurait pas la possibilité de périodes d'essai lorsqu'il s'agirait de remplir telle fonction ou tel emploi spécifique. Elle devrait, par contre, supprimer l'avantage absurde dont bénéficie celui qui justifie d'« études » exigeant une part trop importante des ressources publiques ou, pis encore, qui se pare d'un diplôme qui n'a aucun rapport avec une qualification précise ou un emploi quelconque. Il faut protéger le citoyen contre l'impossibilité éventuelle de trouver du travail par suite du jugement de l'école à son égard, et par là on pourrait le libérer de l'emprise psychologique de cette dernière.

Comme les éducateurs ne conçoivent pas l'enseignement sans le certificat de garantie, il s'ensuit que le système scolaire ne conduit pas à l'éducation et ne sert pas la justice sociale ; au cours de la scolarité, on confond l'instruction et le rôle que l'on jouera dans la société.

Pourtant, apprendre ne signifie-t-il pas acquérir quelque compétence ou quelque savoir nouveau, tandis que la promotion sociale se fonde sur des opinions que d'autres se font de vous ? Ainsi, s'instruire dépend souvent de quelque instruction reçue, mais la sélection pour un rôle social, pour un emploi sur le marché du travail, dépend de plus en plus de la seule durée des « études ».

Et cette instruction représente le choix de circonstances favorables, propres à faciliter l'acquisition du savoir ; au contraire, le futur rôle social est fixé par un programme d'enseignement, au cours duquel le candidat doit satisfaire à un certain nombre de conditions s'il veut parvenir à l'acquisition du « brevet ». Au sein de l'école, l'enseignement donné est fonction de ces rôles futurs – non pas du savoir à acquérir. La raison n'y trouve pas son compte, pas plus que la vertu libératrice qui devrait être le propre de l'éducation, parce que l'école ne choisit d'enseigner que ceux qui satisfont, à chaque étape, aux mesures approuvées et définies au préalable par le contrôle social.

Nous pourrions constater que le rang dans la société fut de tout temps assigné par une sorte de « programme » dont la société reconnaissait les mérites. Et ce programme pouvait être défini avant la naissance même – ainsi du karma fixant à quelle caste un être humain appartiendrait ou de la lignée généalogique sur laquelle se fondait la noblesse. Le programme se présentait parfois sous la forme d'un rite, d'une suite de cérémonies initiatiques, ou exigeait quelque haut fait, quelque faveur du prince. Par le système de la scolarité universelle, on espérait rompre avec ces traditions, ne plus faire dépendre la place future dans la société que des mérites, chacun bénéficiant au départ de chances égales. Beaucoup continuent à croire, à tort, que l'école mérite la confiance publique, qu'elle remplit ce rôle, alors même qu'elle n'est plus que la détentrice d'un monopole et que, loin d'égaliser les chances, elle en assure la répartition.

Il faudrait interdire ces renseignements que l'on demande sur un passé scolaire (au même titre que toute information sur une appartenance politique, religieuse, sur les origines familiales, sur les habitudes sexuelles ou la race...). Mettre fin à la discrimination fondée sur la scolarité doit, certes, s'inscrire dans la législation, mais des lois ne suffiront pas à faire disparaître les préjugés à l'encontre de ceux qui ne sont pas allés à l'école. Elles pourront tout au moins y contribuer.

Venons-en à une seconde illusion sur laquelle s'appuie l'institution scolaire : on croit que l'éducation se fonde en grande partie sur l'enseignement. Et il est vrai qu'il contribue à l'acquisition de certains types de connaissance. Mais le savoir de la plupart des êtres humains ne leur vient-il pas d'expériences faites en dehors de l'école ? Admettons que dans certains cas elles le furent dans l'enceinte de l'école, dans la mesure où les habitants des pays riches y passent une

part toujours plus importante de leur vie.

Ce que l'on a appris nous est souvent venu comme par hasard, et ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement. Ainsi, l'enfant a découvert dès son plus jeune âge le langage, sans qu'il lui fût enseigné. Il parlera assurément plus vite si ses parents lui prêtent attention. La connaissance d'une deuxième langue est due dans la plupart des cas à des circonstances particulières : changement de domicile, voyage, rencontre, etc. Croit-on encore que le goût de la lecture s'acquiert à l'école ? Interrogez l'amateur, il vous répondra que oui, insistez et il reconnaîtra bien volontiers qu'il n'y avait pas réfléchi et que sa première réponse était erronée.

Mais si nos connaissances nous semblent être le fruit du hasard, ou si nous les tirons d'autres activités que nous appelons « loisir » ou « travail », il n'en reste pas moins qu'un apprentissage peut se concevoir, peut bénéficier d'un enseignement organisé.

Imaginons un étudiant qui, pour des raisons personnelles impératives, veut acquérir une compétence nouvelle et complexe. Il pourrait éventuellement tirer bénéfice de cette vieille méthode qui fait songer maintenant aux maîtres d'école à l'ancienne mode, j'entends ceux qui enseignaient à lire, ou bien l'hébreu, ou le catéchisme ou la table de multiplication. Tous ne connaissaient que la répétition. Maintenant, les écoles répugnent à cette sorte d'entraînement qu'elles jugent contraire à l'intelligence, antipédagogique ; pourtant, de cette façon, certaines connaissances pourraient encore être acquises. Et cela est vrai de l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue, comme simplement d'apprendre à lire et à écrire ; c'est vrai également de l'initiation à un langage spécifique tel que l'algèbre, ou la programmation, ou l'analyse chimique, et encore plus de certaines connaissances pratiques comme la dactylographie, l'horlogerie, la plomberie, voire la réparation des postes de télévision, voire encore danser, conduire, plonger, etc.

Nous admettons bien volontiers qu'il faille parfois quelque savoir préalable, mais faut-il alors fournir la justification de la façon dont il fut éventuellement acquis ? Il faut quelques connaissances scientifiques et mathématiques avant d'envisager la réparation de postes de télévision, pour plonger il faut être bon nageur, et pour conduire il n'est pas besoin d'être grand clerc !

Les progrès que l'on fait dans l'acquisition d'un savoir immédiatement utilisable sont mesurables, et il est alors possible d'évaluer quelles seraient les ressources optimales requises en temps et en matériel face à un adulte « motivé ». L'apprentissage d'une deuxième langue occidentale pour parvenir à un niveau d'utilisation courante revient à une somme située entre 400 et 600 dollars, comme

l'ont montré certaines expériences faites aux États-Unis (pour une langue orientale, il faudrait sans doute prévoir au moins le double). Mais ces chiffres sont très faibles, comparés au coût de douze années de scolarité à New York (soit près de 15 000 dollars). Remarquons en passant que ces douze années représentent le minimum requis pour être employé du service d'hygiène de la ville. Constatons également qu'en entretenant aux yeux du public l'illusion de la nécessité d'une longue et coûteuse formation bien des corps de métier trouvent là une forme de protection ; cela est vrai de l'enseignant comme du typographe ou du pharmacien...

Les ressources en matière d'éducation sont, comme nous l'avons vu, en grande partie absorbées par l'école. L'enseignement par la pratique, bien que moins onéreux qu'une période de scolarité comparable, apparaît pour l'heure comme un privilège : il est réservé à ceux qui sont assez riches pour se passer des écoles ou à ceux que l'armée ou l'industrie veulent bien envoyer en stage de formation. Un effort de déscolarisation progressive aux États-Unis ne disposerait au début que de crédits limités pour promouvoir cette sorte de formation, mais le but à atteindre serait de permettre à quiconque, à quelque moment que ce soit de son existence, de pouvoir bénéficier d'une période de formation professionnelle de son choix, et ce aux frais du Trésor public.

Dès maintenant, on pourrait commencer de prévoir un crédit éducatif valable dans n'importe quel centre de formation pour un nombre encore limité de personnes de tous âges. Nous pourrions concevoir par la suite ce « crédit » sous la forme d'un « passeport » ou d'une « carte de crédit éducatif » (peu importe le nom) que tout citoyen recevrait dès sa naissance. De façon à avantager les pauvres qui, vraisemblablement, n'utiliseraient pas leurs allocations annuelles très tôt au cours de leur existence, il serait possible d'envisager un système d'intérêts ou de cumul en cas d'utilisation tardive. Cette attribution de « crédits » permettrait sans doute à la plupart d'acquérir une qualification utile lorsqu'ils le voudraient, et ce, par conséquent, plus rapidement, sans dépenses excessives, surtout sans les effets nocifs qui sont propres à l'école.

On m'objectera le manque d'éducateurs, mais c'est mal poser le problème. D'une part, la demande pour un quelconque type d'activité professionnelle croît en raison de son importance dans la société, et d'autre part nous disposons des instructeurs nécessaires, puisque ceux qui exercent déjà un métier pourraient alors être appelés à transmettre leurs connaissances. Cela est difficile aujourd'hui, dans la mesure où les enseignants entendent se réserver ce privilège, où les syndicats eux-mêmes s'y opposent au nom de la défense des intérêts corporatifs. Les « centres de formation professionnelle » seraient alors jugés par

leurs « clients » sur leurs résultats, et non pas par le personnel qu'ils emploient ou les méthodes qu'ils utilisent. Ainsi s'ouvriraient des perspectives d'emploi insoupçonnées, y compris pour toute cette catégorie de chômeurs sans qualification que l'on juge irrécupérables. Et, du même coup, rien n'interdirait de faire du lieu de travail un véritable centre de formation, où l'employeur et son équipe formeraient alors l'encadrement, où celui qui choisirait d'utiliser là son « crédit éducatif » aurait sans doute, par la suite, la possibilité d'y trouver un emploi.

En 1956, dans le diocèse de New York, on s'aperçut de la nécessité de faire apprendre rapidement l'espagnol à des centaines d'éducateurs, d'aides sociaux et de prêtres, pour qu'ils puissent communiquer avec les Portoricains venus s'installer dans la ville. Mon ami Gerry Morris fit passer une offre d'emploi sur les ondes d'une station diffusant des programmes en espagnol. Il recherchait des natifs d'Harlem parlant cette langue. Dès le lendemain, une file de deux cents jeunes s'allongeait devant son bureau. Parmi eux, il choisit quatre groupes de douze (beaucoup de ces derniers avaient abandonné l'école). Pendant une semaine, il leur apprit à se servir du manuel d'espagnol édité par l'institut des langues étrangères, puis ses « enseignants » improvisés durent se débrouiller seuls. Chacun d'entre eux avait en charge quatre New-Yorkais désireux d'apprendre. En six mois, la mission fut accomplie. Le cardinal Spellman pouvait dès lors annoncer que dans chacune des cent vingt-sept paroisses de son diocèse se trouvaient au moins trois personnes capables de s'exprimer en espagnol. Aucun programme scolaire n'aurait pu rivaliser avec ces résultats.

La rareté des enseignants s'explique aussi par l'importance attribuée au « certificat de garantie », qui représente finalement une façon de manipuler le marché de l'emploi. Pour admettre, ou concevoir, ce procédé, il faut que les esprits soient formés au mythe de l'école. Constatons, par exemple, que la plupart des professeurs de l'enseignement technique sont moins habiles, d'esprit moins inventif, moins capables de communiquer leurs connaissances spécifiques que les meilleurs artisans et hommes de métier. Beaucoup de professeurs diplômés d'espagnol ou de français ont une connaissance insuffisante de la langue parlée... Des expériences conduites à Porto Rico par Angel Quintero tendraient à prouver que beaucoup de jeunes, si on leur donne les instructions, les encouragements, les documents et les outils nécessaires, obtiennent de meilleurs résultats que les enseignants qualifiés lorsqu'il s'agit d'amener leurs camarades à la découverte scientifique du monde des plantes, des étoiles, de la matière, ou à l'étude de la façon dont fonctionne un moteur, un poste de TSF, etc.

On peut multiplier les occasions d'apprendre un métier par cette

« ouverture du marché ». Reste encore à trouver de bons partenaires dans cette association enseignant-enseigné, et surtout il faut que l'étudiant soit fortement « motivé » dans le cadre d'un programme de formation intelligemment conçu, sans commune mesure avec la contrainte du programme scolaire type.

Un enseignement pratique, libre et compétitif, voilà de quoi faire crier à l'hérésie ou à la subversion l'éducateur orthodoxe, puisqu'il s'agit de séparer l'acquisition d'une compétence professionnelle de l'éducation culturelle. Les écoles, quant à elles, entendent présenter les deux sous le même emballage ! Et, certes, il y a subversion, puisque la valeur du diplôme est ignorée, et que l'on oublie délibérément la sacro-sainte qualification de l'enseignant à des fins non prévisibles.

Examinons un moment une proposition qui a le mérite d'exister. Elle fut faite par Christopher Jenks, du Centre d'études de la gestion des affaires publiques, et a reçu l'appui du Commissariat au développement économique. Il s'agirait de répartir des allocations éducatives sous forme de bourses aux parents et aux étudiants. Ils pourraient les utiliser dans les établissements de leur choix. Il est loisible d'imaginer que le principe de telles dotations représente un pas fait dans la bonne direction, car il est nécessaire de reconnaître le droit de chaque citoyen à une part égale des ressources éducatives qui proviennent de l'imposition. Ce droit ne sera jamais respecté tant qu'il n'y aura pas de possibilités de regard ou de poursuite qui seraient, d'ailleurs, une forme de garantie contre l'injustice de l'imposition elle-même.

Malheureusement, le préambule à la proposition Jenks ne présage rien de bon. On peut y lire que « les conservateurs, les libéraux, les radicaux se sont tous plaints à un moment ou à un autre que le système éducatif américain ne disposait pas de moyens suffisants pour stimuler les enseignants, afin qu'ils fournissent un enseignement de qualité à la plupart des enfants ». Force nous est de constater que la proposition porte en elle-même sa propre condamnation. À quoi vise-t-elle ? À accroître la concurrence entre les établissements scolaires pour améliorer leur « niveau » ? Elle n'envisage pas que les bourses puissent être utilisées en dehors du cadre de l'enseignement traditionnel.

Cela nous fait songer à un infirme à qui l'on donnerait une paire de béquilles dont les deux bouts seraient liés... Sous sa forme actuelle, cette proposition ne sert que les intérêts des enseignants de métier, ceux des directeurs d'école privée et aussi, pourquoi pas, ceux des partisans de la ségrégation. Bref, elle favorise tous ceux qui jouent un rôle de division sur le plan social. Elle fait le jeu de tous ceux qui entendent continuer à vivre dans une société où l'avancement dépend non du savoir, mais de la méthode par laquelle il est censé être acquis.

Jenks n'imagine rien d'autre que l'école, même s'il veut apporter des modifications à son financement, et il ne faudrait pas que sa proposition contribue à jeter le discrédit sur un des principes les plus nécessaires à une réforme de l'éducation : redonner l'initiative et la responsabilité à celui qui apprend ou à celui qui l'aide à apprendre.

La déscolarisation de la société passe par la reconnaissance de la nature de l'éducation qui, en fait, comporte deux aspects. Se contenter de mettre en place une formation professionnelle conduirait à un nouveau désastre. Il faut donner une importance égale à d'autres types d'éducation. Et si à l'école on n'apprend assurément pas un métier, on ne bénéficie pas non plus d'une éducation de l'esprit. Si l'institution scolaire obtient d'aussi piètres résultats, c'est tout d'abord parce qu'elle veut atteindre tous les objectifs à la fois et parce qu'elle ne reconnaît que des programmes d'enseignement obligatoires, où toutes les matières sont confondues. Je pense encore aux cours de récréation et aux terrains de jeux, où l'on ne peut s'ébattre sans avoir assisté à ses classes !

Où trouverait-on à l'école les conditions propres à encourager la libre expérimentation des connaissances acquises, la découverte personnelle ? (C'est cette définition que je voudrais donner à l'expression « éducation libérale » que j'utiliserai par la suite.) Ces conditions ne se rencontrent pas dans l'établissement scolaire parce que l'élève est contraint d'y être, parce que la doctrine c'est « l'enseignement pour l'enseignement ». Il est donc là en résidence surveillée, en compagnie d'enseignants, et la récompense qui lui est promise, c'est d'y demeurer un peu plus longtemps... De même que la formation professionnelle doit être libérée des impératifs des programmes, de même l'« éducation libérale » doit être débarrassée de cette obligation de la présence. À la fois l'apprentissage d'un métier et l'activité créatrice bénéficieraient de l'aide d'organismes institutionnels, mais il ne faudrait pas oublier que ces deux aspects de l'éducation sont de nature différente et souvent opposée.

Dans l'exercice d'un métier, on retrouve une suite de comportements et d'actions définissables et prévisibles ; pour l'apprendre, la pratique peut suffire et la formation se fonder sur la simulation des conditions de travail. Par contre, cela ne conviendrait évidemment pas au développement de l'esprit créateur de celui qui cherche à utiliser les connaissances déjà acquises dans une perspective de recherche et de découverte. La nature de la formation doit donc être différente. Si enseignement il y a, il repose sur le rapport qui s'établit entre deux partenaires qui possèdent déjà quelques-unes des clefs qui donnent accès aux connaissances que la communauté a précédemment accumulées. Il se fonde sur l'esprit critique de tous ceux qui utilisent ces informations de façon créatrice ; il dépend de

l'élément de surprise que comporte une question inattendue qui ouvre des perspectives nouvelles à celui qui pose la question et à son partenaire.

L'instructeur utilise un ensemble de conditions données qui permettent à l'apprenti de fournir des réponses précises et définies, tandis que l'éducateur – celui qui doit guider, mais non pas imposer son savoir – s'emploie à faire se rencontrer des partenaires égaux, bien assortis, de sorte qu'ensemble ils puissent « apprendre ». Comment va-t-il les apparier, sinon à partir des questions que ses « élèves » se posent, et auxquelles ils n'ont pas encore trouvé de réponse ? Il n'interviendra que s'ils demeurent comme égarés, pour les aider à parvenir à l'expression des raisons de leur perplexité, puisque seule une définition sans ambiguïté leur permettra de trouver le partenaire désireux lui aussi d'examiner le même problème dans un contexte identique.

Il est indéniable que nous éprouvons une sorte de réticence face à ce projet d'appariement dans une perspective éducative, et que cela nous semble une entreprise plus difficile que de trouver des instructeurs aptes à transmettre une compétence donnée ou des partenaires pour un jeu. C'est que, là encore, l'école demeure présente, qu'elle nous inspire une peur profonde de l'inattendu, de la surprise. Nous acceptons plus volontiers l'idée d'échanges de connaissances précises, appliquées à une réalité définissable ; par contre, nous nous effrayons de cette possibilité illimitée de rencontres entre des êtres qui ont en commun un problème dont l'importance est alors pour eux profonde sur les plans social, intellectuel et émotionnel.

Je connais un homme qui a vécu cette peur, cette réprobation de la société face à des possibilités nouvelles d'éducation ; je veux parler de l'enseignant brésilien Paulo Freire. Il s'est aperçu qu'il suffisait d'une quarantaine d'heures pour que la plupart des adultes analphabètes commencent de savoir lire et écrire, à condition que les mots qu'ils déchiffrent en premier aient pour eux une résonance profonde, c'est-à-dire qu'ils les fassent réfléchir sur les problèmes de leur vie immédiate (constatons également que ces mots expriment le plus souvent une réalité politique). Avec son équipe, Freire arrive dans un village, et ils s'efforcent d'abord de découvrir les paroles qui reviennent sans cesse ; il peut s'agir, par exemple, de l'accès à un puits ou des intérêts composés des dettes dues au *patron*. Freire organise ensuite des réunions le soir où l'on parle de ces mots clefs, où il les fait apparaître sur le tableau noir, et chacun commence de s'apercevoir que le vocable ne résonne plus, mais qu'il est encore là présent devant eux, comme si les lettres permettaient de saisir la réalité et de la faire apparaître en tant que problème qu'il convient de résoudre. J'ai assisté moi-même à de telles séances, au cours desquelles on sent se préciser

chez les participants une conscience sociale qui les pousse à une action politique, en même temps qu'ils apprennent à lire. C'est comme s'ils prenaient la réalité en charge à mesure qu'ils la déchiffrent et l'écrivent.

Je me souviens encore d'un homme qui se plaignait parce que le crayon était trop léger, qu'il n'avait pas le poids de la pelle à laquelle il était habitué, d'un autre qui, se rendant aux champs avec ses compagnons, s'arrêta et traça sur le sol, avec la pointe de sa houe, le mot *agua* qui était le sujet de leur conversation. Depuis 1962, mon ami Paulo Freire se retrouve sans cesse chassé, va d'un exil à un autre, parce qu'il refuse de travailler à partir des mots que des éducateurs orthodoxes ont préalablement définis comme les seuls valables. Il lui faut les mots « dangereux » que les participants entendent voir apparaître.

Que deux personnes ou plus tiennent une réunion à des fins éducatives, cela se conçoit en des termes différents lorsqu'elles ont déjà bénéficié d'une véritable scolarité. Il y a aussi ceux qui n'ont pas besoin d'une telle aide, une minorité – y compris parmi les lecteurs de revues sérieuses ! Quant aux autres, leur rencontre ne se fera pas autour d'un mot simple, d'une image, voire d'un slogan (et il ne faudrait pas qu'il en soit ainsi). S'ils se réunissent, ce sera autour d'un problème qu'ils auront choisi et défini entre eux, mais le principe ne change pas. Apprendre dans une perspective créatrice et de découverte requiert des participants égaux, en ce sens qu'ils éprouvent au moment de leur réunion des étonnements et des curiosités comparables. Dans beaucoup d'universités, on tente de rassembler les étudiants en multipliant les groupes de travail, mais l'échec est inévitable, puisqu'ils demeurent sous la contrainte des programmes, des cours, prisonniers de la structure même de l'enseignement. Ajoutons que les problèmes sont posés à l'avance et qu'ils s'inscrivent dans un cadre rituel rigide. Face à l'institution scolaire, la meilleure solution de remplacement semble être, par conséquent, une sorte de réseau de communications culturelles que tout le monde pourrait utiliser, afin que ceux qui s'intéressent à une question particulière puissent entrer en rapport avec d'autres personnes qui manifestent au même moment le même intérêt.

Tâchons d'éclairer cette idée par un exemple concret. Comment concevoir cette « union » intellectuelle dans une ville telle que New York ? Chaque habitant pourrait, s'il le souhaitait, s'inscrire au service spécialisé moyennant un modeste abonnement. Supposons maintenant qu'un livre, un article, une émission, etc., ait attiré son attention et qu'il se sente concerné, qu'il veuille trouver un partenaire pour en parler. Il communique alors son nom, son adresse, son numéro de téléphone, au « réseau de communications culturelles », et il indique le

titre du livre, ou du disque, ou du film, ou la référence de l'article... Ces renseignements peuvent être très rapidement enregistrés grâce aux ordinateurs modernes, et dans les jours qui suivent, sinon dans l'heure, il recevra une liste d'autres personnes qui ont donné la même référence. Il sera alors à même de les joindre, de fixer une rencontre, pour parler de leur intérêt commun.

Le mérite de ce projet est sa simplicité – que, bien sûr, on lui reprochera, que l'on jugera excessive, bien qu'il laisse l'initiative aux partenaires de fixer le moment, le lieu et la durée de leur rencontre, et qu'il leur permette une reconnaissance mutuelle sur la base d'une volonté commune de découvrir, de cerner une déclaration faite par un tiers ou d'aller plus loin. Venons-en aux objections ; il nous faut en examiner trois qui présentent, je crois, l'intérêt d'aider non seulement à clarifier la théorie précédemment illustrée, mais à faire encore une fois toucher du doigt cette résistance profonde à la déscolarisation et le refus de libérer l'éducation des contrôles de la société. De plus, elles nous aideront aussi à nous apercevoir de la présence de ressources dont nous ne soupçonnions pas qu'elles puissent nous servir sur le plan éducatif.

On nous objectera, tout d'abord, que cette façon de se reconnaître, de s'identifier, pourrait tout aussi bien se faire à partir d'une idée ou d'une question d'importance. À supposer que l'on utilise un ordinateur pour l'enregistrement de la demande, rien n'interdit de concevoir une proposition plus complexe que celle délibérément choisie d'un titre ou d'une référence. Certes, les partis politiques, les Églises, les syndicats, les clubs, les centres culturels organisent déjà leurs activités éducatives de cette façon. Voyez comme alors ils ressemblent à l'école. Rassembler un certain nombre de personnes autour d'un débat sur un « thème » donné, cela se fait dans des séminaires, des cours, des programmes d'études, où l'on suppose que les participants ont des « intérêts communs », alors que ces intérêts sont en quelque sorte « préemballés », que la réunion suppose la présence d'un meneur de jeu, qu'elle s'organise autour d'une personnalité qui, d'autorité, définit le point de départ et l'ordonnance du débat.

Se retrouver, par contre, pour parler d'un livre, d'un film, etc., sans autre explication que celle du titre ou de la référence, laisse à l'auteur la définition du langage particulier, des termes, du cadre dans lesquels se trouve posé un problème donné, où un fait est énoncé. Par là, ceux qui acceptent ce point de départ disposent d'une possibilité d'identification mutuelle. Rassemblons un certain nombre de personnes pour débattre de la « révolution culturelle » et, le plus souvent, nous n'aboutirons qu'à la confusion et aux déclarations démagogiques. D'un autre côté, constituer une équipe dont les membres sont disposés à s'aider mutuellement pour comprendre un

article de Mao, de Marcuse, de Freud ou de Goodman s'inscrit dans la grande tradition de l'éducation libérale, depuis les dialogues de Platon construits autour de déclarations attribuées à Socrate jusqu'aux *Commentaires sur les sentences de Pierre Lombard*, de Thomas d'Aquin. Nous voyons donc que l'idée de rassembler autour d'un titre est d'une nature fondamentale différente de celle sur laquelle repose, par exemple, le « Club des grands livres » (Great Books Club), où l'on s'en tient à une liste d'ouvrages établie par quelque universitaire de Chicago.

La deuxième objection serait plutôt une question : pourquoi ne pas découvrir un peu plus son identité en fournissant des renseignements sur, par exemple, son âge, ses origines, ses opinions, ses compétences particulières, etc. ? Ces renseignements présentent l'inconvénient, comme nous l'avons vu, d'introduire une possibilité de sélection qui n'est pas sans danger, mais admettons, après tout, qu'il n'y ait pas de raisons évidentes pour écarter cette façon de procéder. Certaines de nos « universités » pourraient y avoir recours, alors même qu'elles utiliseraient la rencontre autour d'un titre comme méthode fondamentale. Je pourrais tout aussi bien imaginer un système qui encouragerait ces mêmes rencontres autour de l'auteur lui-même ou de son représentant, un autre qui garantirait la présence d'un conseiller compétent, un autre encore qui réserverait l'entrée à des étudiants inscrits ou à des personnes capables de présenter une recherche spécifique sur l'oeuvre en discussion. Chacune de ces restrictions servirait, me dira-t-on, quelque but éducatif particulier, mais je crains fort que la raison qui les inspire ne soit tout autre. Il faut dissimuler le mépris que l'on a pour autrui et qui vous souffle que « les gens sont stupides » ; au reste, les éducateurs sont là pour empêcher que l'ignorant ne rencontre son frère en ignorance devant un texte qu'ils ne peuvent pas comprendre : ils le lisent pour *l'unique raison* qu'il les intéresse !

Arrivons à la troisième objection : il faudrait aider nos gens désireux de s'instruire en facilitant leur rencontre. Il faudrait leur fournir, par exemple, des locaux, établir des horaires, leur garantir une protection – « discrétion assurée », cela va sans dire ! Cette sorte d'aide, l'école d'aujourd'hui s'en charge assurément, avec toute l'inefficacité qui est propre aux grandes administrations. Si nous laissions l'initiative entière à ceux qui simplement recherchent un partenaire, certains services qu'il ne viendrait à l'idée de personne de placer dans la rubrique éducative apporteraient une aide plus efficace : ainsi des restaurants, des maisons d'édition, des grands magasins, et même, pourquoi pas, les compagnies de chemin de fer, en particulier les trains de banlieue. Leurs directeurs, leurs gérants pourraient trouver là une possibilité de promotion, en facilitant ces

rencontres éducatives.

Imaginons le plus simplement du monde une première rencontre dans un café ; les partenaires pourraient se reconnaître en plaçant le livre dont ils désirent parler près de leur verre, ou utiliser tout autre signe de reconnaissance ou mot de passe ! On me dira que les risques sont grands de perdre son temps, de se trouver dans une situation déplaisante, etc., mais, à y bien réfléchir, les risques courus sont-ils plus grands que ceux que l'on prend en décidant de s'inscrire à quelque université ? Voyons la scène : vous rencontrez un étranger dont vous tenez le nom d'un ordinateur, vous voulez parler avec lui d'un article lu dans une revue, vous êtes dans un café près de la Quatrième Avenue ; êtes-vous dans l'obligation de rester plus longtemps qu'il ne faut pour boire un café, ou de le rencontrer à nouveau ? Par contre, vous trouverez peut-être là l'occasion de dissiper quelque peu l'atmosphère oppressante de la ville, de lier de nouvelles amitiés, d'ouvrir vos horizons, d'approfondir un travail que vous avez vous-même choisi... (À n'en pas douter, vous courez le risque de grossir les archives du FBI ; mais que cela puisse encore troubler quiconque en 1970 devrait faire sourire l'homme libre qui, par ailleurs, qu'il le veuille ou non, contribue à noyer nos fins limiers sous la masse de leurs rapports inutiles.)

À la fois l'échange des compétences et ces rencontres de partenaires égaux se fondent sur la volonté de donner un sens véritable à l'expression « l'éducation pour tous ». Il ne faut pas qu'elle soit le prétexte à un enrôlement dans une institution monopolistique, mais qu'elle suscite cette mobilisation générale de la société, de la population tout entière, qui seule peut conduire à une culture populaire authentique. C'est que le droit à l'instruction – le droit de tout homme de s'instruire ou de transmettre ses compétences – se voit retirer toute signification par la présence des enseignants diplômés. Et en retour ces derniers sont frappés, puisque eux ne peuvent exercer leur compétence que dans le cadre de l'école. De plus, la séparation est accomplie entre le temps du travail et celui du loisir. Tantôt spectateur, tantôt travailleur, l'homme, qu'il aille à son lieu de travail ou de divertissement, succombe à la routine que d'autres ont préparée pour lui et à laquelle il doit s'adapter. Et ainsi sa vie est façonnée, son rôle social défini, dans un monde où tout est prévu, conçu à l'avance, que ce soient les produits, le désir d'en jouir ou l'instruction nécessaire à leur emploi. Pour changer une société scolarisée, on ne saurait se contenter de définir d'autres processus d'éducation soumis à des règles différentes. Cette volonté de changement implique, au contraire, une approche qui ne satisfasse pas à des règles, qui vise à une éducation où le fortuit, l'absence même de règles, aient leur rôle à jouer.

Il n'est plus possible que cette éducation nouvelle se réfère aux

formes sous lesquelles se présentait l'acquisition du savoir, des connaissances, dans la ville et le village médiévaux. C'était comme si la société traditionnelle s'enfermait dans une série de structures disposées en cercles concentriques, chacune ayant un sens, tandis que l'homme d'aujourd'hui doit apprendre à trouver lui-même un sens, perdu au milieu d'édifices trop nombreux avec lesquels il n'a que peu de rapports. Dans le village, le langage, la disposition architecturale, le travail, la religion ne constituaient pas des réalités séparées les unes des autres ; ils se complétaient, formaient un tout. L'être humain qui y grandissait y trouvait un peu mieux sa place. L'apprentissage dépendait d'activités définies, que ce fussent la cordonnerie ou la psalmodie. À supposer même qu'un apprenti ne devînt jamais maître artisan ou érudit, il contribuait directement à une activité utile à la communauté, qu'il façonnât des chaussures ou rendît l'office divin plus solennel par ses chants. L'éducation ne cherchait pas à empiéter sur le temps de travail ou de loisir. Toute éducation était une activité diversifiée, qui durait toute une vie et qui n'était pas soumise à un plan d'ensemble.

L'édification de la société moderne se fait, paraît-il, de propos délibéré, mais il conviendrait que les projets tiennent compte du développement des possibilités d'éducation nécessaires, d'autant que notre confiance en un enseignement à plein temps, assuré par l'école, ne manquera pas d'aller en décroissant. Il nous faut donc trouver d'autres moyens d'apprendre et d'instruire, et que toutes les institutions soient appelées à participer à cet effort en faisant réapparaître leurs qualités éducatives. Mais il existe un danger indéniable : celui de voir les habitants des villes modernes de plus en plus soumis à un enseignement totalitaire une fois qu'ils ne disposeront même plus de ce semblant d'esprit critique que les écoles libérales parviennent parfois à inculquer à leurs élèves.

Imaginons plutôt que les hommes cessent de s'abriter derrière leurs diplômes et qu'ils aient le courage d'élever la voix et d'apporter leurs propres réponses et, par là, de s'assurer le contrôle des institutions auxquelles ils participent. Pour en arriver là, nous devons apprendre à nous rendre compte de la valeur sociale du travail et du loisir par les échanges éducatifs qu'ils permettent. Une participation véritable à la « vie politique », que ce soit dans la rue, sur le lieu de travail, dans une bibliothèque ou dans un hôpital, demeure par conséquent le seul étalon de comparaison qui nous permette de mesurer la valeur des différentes institutions sur le plan de l'éducation.

J'ai rencontré récemment un groupe d'élèves de grandes classes qui s'efforçaient d'organiser un mouvement de résistance contre la sélection obligatoire à l'entrée de la classe supérieure. Ils avaient pris pour slogan : « Une vraie participation, pas un faux-semblant ! » Ils

éprouvaient une profonde déception en face des réactions que leur mouvement suscitait et lorsqu'on croyait qu'ils revendiquaient une éducation moins approfondie, alors que c'était précisément le contraire qu'ils souhaitaient. Je me souvins alors de l'attitude de Marx face à un projet présenté dans le programme de Gotha. Il s'agissait d'interdire le travail des enfants. Marx protesta, disant que l'éducation des jeunes ne pouvait se faire que dans le monde du travail. Si l'on considère que le fruit le plus important du labeur de l'homme, c'est l'éducation qu'il en reçoit et la possibilité qu'il y trouve de participer à l'éducation d'autrui, alors l'aliénation de la société moderne dans une perspective pédagogique est encore pire que l'aliénation économique.

Sur le chemin qui conduit à une société, elle-même source et matière de l'éducation, se dresse toujours le même obstacle. Comme le disait si bien un de mes amis noirs à Chicago : « Notre imagination ne sait plus que se tourner vers l'école. » Nous laissons l'État juge de l'insuffisance de ses citoyens en matière d'éducation, et nous permettons qu'il délègue ses pouvoirs à un organisme chargé des soins à leur prodiguer. Nous sommes alors victimes de l'illusion dangereuse que nous sommes capables de distinguer entre ce qui est nécessaire pour autrui en matière d'éducation et ce qui ne l'est pas, de même que des générations précédentes osèrent promulguer des lois pour délimiter ce qui était sacré et ce qui était profane.

Durkheim constate que cette façon de concevoir la réalité sociale en deux royaumes opposés est le propre de la religion constituée. Il y a, dit-il, des religions sans surnaturel et des religions sans dieu, mais il n'y en a aucune qui ne tienne des choses, des périodes, des personnes pour sacrées, tout le reste étant, en conséquence, profane. Cette conception peut s'appliquer dans le domaine de la sociologie de l'éducation, car l'école introduit une division tout aussi tranchée.

L'existence même de l'école obligatoire divise toute société en deux catégories : certaines périodes, certaines méthodes, certaines professions sont dites « académiques » ou « pédagogiques », d'autres ne le sont pas. Ainsi, le pouvoir de l'école de distinguer entre deux réalités sociales est bientôt sans limites : l'éducation se situe à l'écart du monde, tandis que le monde ne possède aucune valeur éducative.

Depuis Bonhoeffer, les théologiens contemporains ont fait apparaître les contradictions entre le message biblique et la religion institutionnalisée. Ils s'attachent à montrer que la liberté et la foi chrétienne acquièrent généralement une dimension plus profonde en se sécularisant. Inévitablement, de telles déclarations paraissent blasphématoires à de nombreux hommes d'Église.

Sans aucun doute, l'éducation a tout à gagner de la déscolarisation de la société, même si cette exigence paraît à bien des enseignants une trahison face à la lutte contre les ténèbres de l'ignorance. Mais la

lumière s'est éteinte depuis longtemps dans les écoles.

La sécularisation de la foi chrétienne dépend du dévouement et de la foi des chrétiens enracinés dans l'Église. D'une façon comparable, la déscolarisation de l'éducation dépend de la volonté de ceux qui furent élevés dans les écoles, et leurs diplômes ne leur serviront de rien dans cette tâche : chacun d'entre nous demeure responsable de ce qui a été fait de lui, même s'il ne peut rien faire d'autre que d'accepter cette responsabilité et servir d'avertissement à autrui.

Phénoménologie de l'école

Certains mots finissent par perdre toute signification précise. Ils sont si souples que l'on peut les plier à n'importe quel usage. « École » et « enseignement » en sont de bons exemples. Ainsi, nous dirons qu'ABM assurera l'enseignement des Russes, IBM celui des enfants noirs, et l'armée peut devenir l'école d'une nation...

Si bien qu'avant de rechercher des solutions de rechange en matière d'éducation, il nous faut d'abord nous entendre sur le sens que nous donnons à ce mot d'« école ». Pour le définir, il y aurait bien des façons de procéder. Nous pourrions nous contenter de dresser une liste des fonctions que l'école assume aujourd'hui, qui sont diversifiées et parfois dissimulées à l'examen superficiel : elle est la gardienne des enfants, elle a la charge de la sélection, de l'endoctrinement, de l'instruction. Il nous serait également possible de nous livrer à une analyse des services qu'elle nous rend, ou plutôt de voir à qui ces services profitent (ou non), que ce soit aux enseignants, aux employeurs, aux enfants, aux différents corps de métier... Pourquoi aussi ne pas considérer dans son ensemble l'histoire de la culture occidentale, avec des indications fournies par l'anthropologie, en sorte que nous puissions trouver des institutions qui tenaient un rôle semblable à celui assuré par notre système scolaire moderne ? Enfin, il nous serait possible de rassembler les différentes définitions données depuis l'époque de Comenius, ou même depuis Quintilien, et de chercher à savoir laquelle correspond le mieux à notre conception moderne. Mais, quelle que soit la méthode d'approche choisie, il nous faudrait plus ou moins admettre le postulat selon lequel l'« école » et l'« éducation » forment un tout. Or ce dont nous avons besoin, c'est de parler de l'école sans faire constamment référence à l'éducation, et c'est dans cette perspective que je me suis efforcé de travailler, en allant vers ce que l'on pourrait appeler une « phénoménologie de l'école ». Je verrai donc l'école comme un lieu où l'on rassemble des êtres humains d'un âge donné autour d'enseignants. Ils y sont soumis à une présence obligatoire et à la nécessité de suivre certains programmes.

Les êtres humains qui se trouvent dans les établissements scolaires sont regroupés par catégories d'âge. Cette répartition repose sur trois principes que l'on ne met pas en doute : les enfants doivent être à l'école ; ils apprennent à l'école ; l'école est le seul endroit où ils puissent apprendre. Il me semble que ces trois postulats méritent que l'on s'y attarde.

Sans y réfléchir, nous avons accepté l'idée qu'il existe des « enfants », et nous décidons qu'ils doivent aller à l'école, qu'ils sont soumis à nos directives, qu'ils n'ont pas de revenus personnels et ne peuvent en avoir. Nous attendons d'eux qu'ils restent à leur place et se conduisent en « enfants ». Il nous arrive, d'ailleurs, de nous souvenir, avec nostalgie ou amertume, du temps où nous étions enfants, nous aussi. Il nous faut donc considérer avec tolérance, sinon envie, leur conduite « enfantine ». L'espèce humaine, selon nous, est celle qui a la lourde responsabilité et le privilège de s'occuper de ses petits. Nous oublions, ce faisant, que l'idée que nous nous faisons de l'enfance n'est apparue que récemment en Europe occidentale, et qu'elle est encore plus récente dans les deux Amériques [3].

L'enfance, que nous distinguons de la petite enfance, de l'adolescence ou de la jeunesse, n'apparaît pas en tant que notion distincte au cours du développement historique de la plupart des civilisations. Au cours de l'ère chrétienne, on semble souvent ne pas avoir eu une vision exacte des proportions du corps de l'enfant. En témoignent, par exemple, ces représentations d'adulte miniature dans les bras de leur mère. Les « enfants » apparurent en Europe à la même époque que la montre de gousset et le prêteur d'argent chrétien. Vêtements d'enfant, jeux d'enfant, protection légale de l'enfance, voilà des choses que ne concevaient autrefois ni les pauvres ni les riches. Ces idées commencèrent d'apparaître avec le développement de la bourgeoisie. Garçons et filles du tiers état et de la noblesse s'habillaient tous de la même façon que leurs parents, jouaient aux mêmes jeux, et les fils pouvaient, comme leur père, être décapités ou pendus haut et court ! La bourgeoisie découvrit l'« enfance », et tout allait changer. Seules quelques Églises continuèrent de respecter un temps la dignité et la maturité des enfants. Jusqu'au deuxième concile du Vatican, on continuait d'enseigner qu'un chrétien accède au discernement moral et à la liberté dès l'âge de sept ans, et qu'ensuite certains péchés l'exposent à la damnation éternelle. De nos jours, les parents veulent épargner à leurs enfants la sévérité d'une telle doctrine, et la catéchèse de l'Église aujourd'hui reflète ce sentiment.

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les « enfants » de la bourgeoisie étaient formés à la maison, grâce à des précepteurs, ou confiés à des écoles privées. Avec l'avènement de la société industrielle, il devint possible de mettre un nouveau produit à la portée de tous, et les « enfants »

commencèrent à sortir des chaînes du système scolaire !

Mais la majorité des hommes d'aujourd'hui vivent encore en dehors des cités industrielles et ne sont pas en mesure de bénéficier de cette production. Dans les Andes, dès que vous êtes devenu « utile », vous cultivez le sol ; avant, vous gardiez les moutons. Suffisamment nourri, vous serez « utile » à onze ans, sinon à douze... Récemment, à Cuernavaca, je bavardais avec notre veilleur de nuit, Marcos. Nous parlions de son fils, âgé de onze ans, qui travaille dans une échoppe de barbier. Je fis la remarque, en espagnol, que son fils pourtant était encore un *niño*. Marcos, surpris, répondit avec un sourire sans malice :

« Don Ivan, vous avez peut-être bien raison. » Je me rendis soudain compte que pour Marcos son « enfant » était d'abord son fils, et je me sentis coupable d'avoir fait surgir le fantôme de l'enfance entre deux personnes sensées. Certes, si je devais dire à un New-Yorkais misérable, dont le fils est obligé de travailler, que c'est encore un enfant, il ne montrerait, lui, aucune surprise. Il sait très bien que son fils devrait bénéficier des privilèges de l'enfance, et, parce que ce n'est pas le cas, il éprouvera un ressentiment accru à l'égard de la société. Tandis que le fils de Marcos ne sait pas encore qu'il est un enfant, le fils du déshérité de New York, lui, a toutes les raisons de se sentir frustré.

La majorité des êtres humains, ou ne veulent pas de ce droit à l'enfance (que reconnaît notre société moderne), ou ne peuvent l'obtenir pour leur progéniture. Or pour un grand nombre de ceux qui appartiennent à cette minorité privilégiée, ce droit ne semble être qu'un fardeau. Ils n'en éprouvent apparemment aucune satisfaction. C'est qu'il y a là source de conflit : ils grandissent, leur conscience d'eux-mêmes s'éveille et ils sont contraints à un rôle que leur impose une société elle-même en plein âge scolaire. Ni Stephen Dedalus ni Alexander Portnoy n'ont pris plaisir à ce temps de l'enfance, et beaucoup d'entre nous, me semble-t-il, n'apprécient guère d'être traités en enfants.

S'il n'y avait pas d'âge spécifique et défini par la loi, ni de système scolaire obligatoire, l'« enfance » n'aurait plus cours. Les jeunes des nations riches échapperaient à ses effets destructeurs et les nations pauvres n'essayeraient plus de rivaliser avec les « enfantillages » des riches. Si la société parvenait à mûrir, à dépasser sa propre enfance, il lui faudrait devenir vivable pour les jeunes. On ne saurait conserver plus longtemps cette séparation tranchée entre une société adulte qui se prétend humaine et un milieu scolaire qui tourne la réalité en dérision.

Que l'institution scolaire disparaisse, et il sera possible de ne plus favoriser un âge aux dépens des autres. Que penserons-nous alors, avec le recul, de cette étrange décision de la société de faire bénéficier

les enfants de la plus grande part des ressources éducatives de préférence aux autres, en négligeant tout aussi bien les extraordinaires possibilités d'apprendre des quatre premières années de l'existence que celles de ceux qui, parvenus à la maturité, veulent s'instruire de toute la force de leur volonté ?

La sagesse institutionnelle nous dit que les enfants ont besoin de l'école. Elle nous affirme qu'ils s'y instruisent. Mais cette sagesse, d'où la tenons-nous, sinon des écoles ? Le simple sens commun se contente de remarquer que les enfants sont bien les seuls à pouvoir être éduqués à l'école. Nous mettons donc des êtres humains dans une catégorie à part : les enfants, et cette ségrégation nous permet de les faire se soumettre à l'autorité d'un maître.

DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

Par définition, qui dit enfant dit élève. Il convient alors de bâtir des édifices pour les recevoir, et la demande de maîtres qualifiés ne parvient plus à être satisfaite. L'école est une institution fondée sur l'axiome que l'éducation est le résultat d'un enseignement. La sagesse que nous tenons de l'institution continue de faire sienne ce précepte – en dépit des preuves accablantes du contraire.

Où avons-nous donc appris la plus grande part de ce que nous savons ? En dehors de l'école. Le plus souvent, les élèves font leur éducation sans l'aide de leur maître, parfois malgré lui. Or la majorité des hommes tirent leurs leçons de l'école, alors même qu'ils n'y sont jamais entrés. Voilà qui est grave.

C'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler. Les enfants qui, jour et nuit, sont confiés à des maîtres ne font pas exception à la règle : qu'ils soient orphelins, débiles mentaux, fils et filles d'enseignants, ils apprennent eux aussi la plus grande part de leur savoir en dehors du système éducatif que l'on avait si bien défini pour eux. Lorsqu'ils veulent améliorer l'instruction des pauvres, de quels beaux résultats les enseignants peuvent-ils bien se targuer ? Quant aux parents nécessiteux qui entendent que leurs enfants aillent à l'école, ils se soucient moins de ce qu'ils y apprennent que du diplôme promis et de l'argent qu'ils seront à même plus tard de gagner. Les parents de situation plus aisée confient, pour leur part, leurs enfants à la tutelle d'un éducateur pour qu'il les détourne d'apprendre ce que les malheureux apprennent dans les rues. Constatons enfin que les recherches conduites en matière d'éducation font apparaître que les enfants apprennent souvent ce que leurs maîtres prétendent leur enseigner au sein d'un groupe de leur âge, dans les bandes dessinées, par des observations fortuites et, par-dessus

tout, par le seul fait de participer au rituel de l'école. Il apparaît que les enseignants font parfois obstacle à l'acquisition des matières enseignées.

La moitié des êtres humains n'entrent jamais dans une école. Ils n'ont aucun contact avec des enseignants ; ils ne jouissent pas du privilège de devenir des cancre. Pourtant, ils apprennent fort bien le message que transmet l'école : qu'ils doivent avoir des établissements scolaires et qu'il faut qu'il y en ait de plus en plus. Le percepteur leur fait verser de l'argent pour qu'on en construise, le démagogue leur vante les bienfaits qu'ils ont à en attendre ; les voilà instruits de leur propre infériorité, ou bien leurs enfants s'en chargent une fois qu'ils en ont absorbé le poison. Ainsi, on vole aux pauvres leur respect d'eux-mêmes en les convertissant à une foi qui ne promet le salut que par l'école. L'Église, au moins, leur donnait une chance de se repentir à l'heure de leur mort. L'école ne leur laisse que le maigre espoir que leurs petits-enfants entreront dans son sein, que par son entremise, non par celle des maîtres, ils bénéficieront d'un savoir plus étendu.

Les élèves, pour leur part, n'ont pas coutume d'attribuer la plus grande part de leurs connaissances à leurs maîtres. Qu'ils soient brillants ou médiocres, ils auront tous recours au « par coeur », aux lectures hâtives, à la « débrouillardise » pour réussir à leurs examens, tandis qu'on leur fait miroiter une carrière ou qu'on les menace du bâton.

Bien des adultes aiment à jeter un regard attendri sur la période scolaire de leur existence. Avec le recul, ils attribuent leurs connaissances aux maîtres dont ils ont appris à admirer la patience. Mais ces mêmes adultes s'inquiéteraient de la santé mentale d'un enfant qui se précipiterait chez eux pour raconter ce que chaque professeur lui a appris ! Bref, les écoles créent des emplois pour les enseignants, sans que l'on tienne jamais compte de ce qu'ils transmettent à leurs élèves.

UNE PRÉSENCE À PLEIN TEMPS

Chaque mois, il m'arrive de lire de nouvelles propositions faites par quelque industriel américain pour venir en aide sur le plan de l'éducation à l'Amérique latine. On retrouve toujours les mêmes suggestions : il faut remplacer le « praticien scolaire » et sa salle de classe par des spécialistes en enseignement programmé, ou tout bonnement par des chaînes de télévision. Aux États-Unis, l'enseignement conçu comme un travail d'équipe, où se coudoient des experts en pédagogie, des spécialistes en « design » et des techniciens, est en passe d'être accepté. Mais peu importe si l'enseignant est « Mme l'instit » ou une équipe d'hommes en blouse blanche, et peu importe

s'ils parviennent ou non à enseigner la matière inscrite au programme, le professionnel de l'enseignement ne saurait manquer de faire de l'endroit où il travaille un endroit consacré.

L'incertitude qui règne en matière de méthodes peut bien mettre la salle de classe traditionnelle en danger, la promotion de l'éducation condamner les sept cent cinquante à mille réunions des élèves autour du maître chaque année, cela ne va pas à l'encontre des préceptes de l'institution qui, dans leur sagesse, annoncent aux parents, aux élèves, aux éducateurs, la nécessité pour le maître, s'il veut enseigner, d'exercer son autorité dans une enceinte sacrée. Qu'il y ait ou non des murs, cela ne change rien à l'affaire.

L'école, par sa nature même, réclame toute l'énergie et le temps dont peuvent disposer ses fidèles. Avec comme conséquence de faire du maître tout à la fois un gardien, un prédicateur et un thérapeute.

Dans chacun des trois rôles qu'il assume, l'enseignant fonde son autorité sur une prétention différente. En sa qualité de *gardien* de l'institution, son travail consiste, tel un maître de cérémonie, à guider ses élèves dans le dédale d'un rituel interminable, à veiller à l'observance des règles, à leur faire subir les différentes épreuves de l'initiation à l'existence. Parfois, s'il a quelque valeur, il les entraîne à certains exercices routiniers, préparation de base à l'acquisition du savoir, mais sans illusion d'atteindre une connaissance véritable.

En sa qualité de *censeur des mœurs*, il se substitue aux parents, à Dieu ou à l'État et se charge de l'endoctrinement, instruisant des bonnes et mauvaises façons de se comporter, non seulement à l'école, mais dans la société tout entière. Il tient ce rôle *in loco parentis* face à chacun de ses élèves et garantit, en conséquence, que tous se sachent des enfants, membres de la même espèce.

De par sa troisième fonction, celle de *thérapeute*, il se croit autorisé à examiner et à connaître la vie personnelle de chacun. Et s'il n'oublie pas qu'il est en même temps gardien et prédicateur, il lui arrive de vouloir imposer à l'élève ses propres conceptions de la vérité et de la justice.

Il est paradoxal de vouloir prétendre qu'une société libérale puisse se fonder sur le système scolaire que nous connaissons aujourd'hui. Dans les rapports maître-élève n'est respectée aucune des garanties de la liberté individuelle. Dans la mesure où l'enseignant réunit les fonctions de juge, d'idéologue et de médecin des âmes, c'est le style de la société qui est perverti par la méthode de préparation à l'existence. Ces trois pouvoirs détenus par le maître contribuent à fausser l'esprit de l'élève, plus encore que les lois qui le mettent en tutelle.

Certes, la « thérapeutique » sociale n'est pas le privilège de l'enseignant ; il y a, après tout, des psychanalystes, des psychologues-conseils, voire des hommes de loi qui aident leur client à prendre une

décision, à développer sa personnalité, à s'instruire. Mais ce dernier a suffisamment de bon sens pour ne pas attendre d'eux qu'ils lui imposent leurs conceptions du bien et du mal, ou qu'ils le contraignent à suivre leurs conseils. Tandis que les enseignants, comme les prêtres, sont les seuls hommes de métier qui se sentent investis du droit de pénétrer les secrets de la vie privée de leurs ouailles, alors même qu'elles sont contraintes d'écouter leurs sermons.

Les enfants ne bénéficient de la protection ni du premier, ni du cinquième amendement de la Constitution américaine lorsqu'ils sont en présence de ce prêtre séculier, l'enseignant. Devant eux se tient un homme qui porte une triple et invisible couronne, semblable à la tiare papale, symbole des trois pouvoirs réunis en sa seule personne. Notre enseignant pontife – à la fois pasteur du troupeau, prophète et prêtre – officie devant l'enfant dont il est le guide, l'éducateur, et pour qui il célèbre le rituel sacré. Il reprend ainsi les prétentions des papes du Moyen Âge dans une société qui repose sur la garantie que ces différentes autorités ne seront jamais exercées par une seule et unique institution établie, que ce soit l'Église ou l'État.

Sur ces enfants devenus, par la vertu de la définition, des élèves à plein temps, l'enseignant peut exercer une sorte de pouvoir que ne limitent pas les restrictions apportées par les règles constitutionnelles ou conventuelles auxquelles sont soumis les gardiens d'autres enclaves sociales. Du fait que les élèves sont mineurs, les voilà écartés des garanties consenties aux adultes dans ces lieux d'asile modernes que sont les établissements psychiatriques, les monastères ou les pénitenciers.

Sous le regard autoritaire de l'enseignant, les valeurs se confondent et les distinctions s'effacent entre ce qui est d'ordre moral, légal et ce qui n'est affaire qu'entre vous et votre conscience. Chaque faute, chaque transgression des règles de l'institution suscite un sentiment de culpabilité complexe. Le coupable doit éprouver du remords à la fois parce qu'il a violé une loi, qu'il s'est conduit de façon immorale et qu'il s'est rabaissé. Un élève a-t-il l'habileté de profiter de quelque aide extérieure à un examen, et le voilà hors la loi, corrompu, sa valeur personnelle mise en doute.

En classe, les enfants sont tenus à l'écart de la réalité quotidienne de la culture occidentale. Ils vivent dans un milieu beaucoup plus primitif, magique et d'un sérieux mortel. L'école ne saurait créer une telle enclave, où les règles de la vie ordinaire n'ont plus cours, si elle n'avait pas le pouvoir d'incarcérer les jeunes plusieurs années de suite sur son territoire sacré. Cette obligation de la présence change la salle de classe en une sorte de matrice magique, dont l'enfant renaît périodiquement chaque fois que s'achève le jour de classe ou l'année scolaire, jusqu'à ce qu'il soit enfin rejeté dans le monde des adultes. Ni

cette enfance interminable ni l'atmosphère étouffante de la salle de classe ne pourraient exister sans les écoles. Cependant, ces dernières, en tant que seuls organes de transmission du savoir, pourraient exister tout aussi bien sans leurs salles de classe ou sans soumettre les enfants aussi longtemps à leur loi, et devenir plus répressives et plus destructrices que toutes les institutions que nous avons connues jusqu'alors.

Pour comprendre ce que déscolariser la société veut dire – qui ne consiste pas seulement à réformer l'institution scolaire –, il ne nous faut pas négliger non plus le programme occulte du système d'enseignement. Nous ne saurions aborder ici cet autre code secret qui règle la vie dans les rues des ghettos et qui marque le pauvre au fer, ou cette étiquette non moins occulte des salons, dont les riches savent tirer avantage. Il nous faut attirer l'attention sur le fait que le cérémonial ou le rituel de l'école constitue en lui-même un véritable programme de formation (mais pour former quoi et à quelle fin ?) contre quoi le meilleur des enseignants ne peut protéger efficacement ses élèves. Inévitablement, ce programme occulte de la scolarité éveille les préjugés et développe le sentiment de culpabilité qui vient rendre encore plus accablante la ségrégation qu'une société pratique contre quelques-uns de ses membres. Du même coup se trouve renforcé le privilège des autres qui, parés d'un nouveau titre, peuvent maintenant considérer la majorité avec dédain. La même logique veut que ce programme occulte serve de rituel initiatique à l'entrée d'une société de consommation tout entière tendue vers la croissance ; et à cette initiation, les riches comme les pauvres participent.

Le rite du progrès

À quoi peut bien servir la formation d'un diplômé d'université, sinon à le mettre au service des riches de ce monde ? Il aura beau proclamer sa solidarité avec le tiers monde, sorti de son université américaine notre diplômé (ou diplômée) n'en a pas moins bénéficié d'une éducation dont le coût représente cinq fois le revenu moyen, non pas d'une année, mais d'une vie entière au sein de la moitié déshéritée de l'humanité. Quant à l'étudiant latino-américain, il a, lui aussi, le droit de se joindre à ce club de l'élite, puisque son éducation coûte trois cent cinquante fois plus à l'État que celle de ses concitoyens au revenu moyen. À de bien rares exceptions près, le diplômé d'un pays pauvre va se sentir plus à l'aise avec ses pairs nord-américains et européens qu'avec ses compatriotes qui ne sont pas allés à l'école. C'est que l'enseignement prépare ses étudiants à ne se plaire qu'en compagnie de ceux qui, comme eux, consomment les produits de la machine éducative !

L'université moderne ne confère le privilège de la contestation qu'à ceux qu'elle a déjà étalonnés et classés, dont elle sait qu'ils seront capables de « faire de l'argent » ou de détenir une part du pouvoir. Personne ne reçoit une aide de l'État pour s'éduquer pendant son temps de loisir, ou pour le droit d'enseigner à autrui, qu'il n'ait montré ses lettres de créance, signe de sa réussite. C'est que, pour avancer sur le parcours du jeu de l'éducation, il faut sans cesse faire la preuve que l'ordre établi peut miser sur vous sans prendre trop de risques, en foi de quoi le système vous accorde la permission de continuer. Quant à ceux qui auraient pu montrer leur désaccord ou tracer des routes nouvelles, l'université est à même de s'assurer leur fidélité, puisqu'elle dispose du monopole des ressources éducatives et qu'elle détient le pouvoir de l'investiture sociale. L'étudiant connaît-il le succès à ses examens, le coût de l'opération est porté d'une encre indélébile sur son dossier de consommateur ; il vaut tant, il en porte l'étiquette de prix au cou et, par là, il ne peut plus qu'appartenir à un monde où tout reçoit une valeur marchande. Quant à lui, il possède en échange le pouvoir de définir le plafond des espérances de la société à laquelle il sert d'étalon de comparaison. Il en va partout de même : la consommation du diplômé d'université fixe le niveau à atteindre pour tous les citoyens. S'ils veulent être des civilisés, dans leur travail ou

au-dehors, il leur faut aspirer aux mêmes honneurs.

Ainsi, l'université a le pouvoir d'imposer des niveaux de consommation, et elle en use partout dans le monde, sous n'importe quel régime. Moins il y a de diplômés dans un pays quelconque, plus on considère leurs demandes de biens (que leur « éducation » leur fait considérer comme nécessaires) comme un idéal à atteindre par le reste de la population. En Russie, en Chine, en Algérie, le fossé en matière de consommation entre un diplômé de l'université et un citoyen moyen est encore plus profond qu'aux États-Unis. Les voitures, les voyages aériens, les magnétophones, tous ces articles et services rehaussent encore plus sa dignité dans un monde où le diplôme y donne accès, non pas l'argent.

C'est là chose nouvelle que l'université puisse fixer les objectifs à atteindre en matière de consommation. Dans de nombreux pays, elle n'y est parvenue qu'au cours des années soixante, à mesure que s'élevait le mirage d'un accès égal pour tous dans le sein de l'éducation publique. Dans l'université, on trouvait autrefois la liberté d'expression, mais le savoir ne s'y transformait pas automatiquement en richesse matérielle. Au Moyen Âge, l'escolier n'était souvent qu'un pauvre hère, voire un mendiant. Sa vocation le conduisait à apprendre le latin et faisait de lui un être à part, pour lequel le paysan, le prince, le bourgeois, l'ecclésiastique éprouvaient une sorte de respect tempéré de mépris. Pour faire son chemin dans le monde, l'homme formé aux disciplines scolastiques dut bientôt choisir de servir la société, de préférence dans l'Église. Cette université du temps jadis représentait une zone franche où l'on disputait des idées anciennes et où l'on pouvait en découvrir de nouvelles. Maîtres et étudiants s'y retrouvaient pour lire les textes de penseurs depuis longtemps disparus, mais dont la parole vivante jetait une lumière nouvelle sur les erreurs du temps. C'est alors que l'université était vraiment le lieu de la « quête » intellectuelle et des fièvres de l'esprit pour toute une communauté.

L'université pluridisciplinaire de notre époque a dispersé cette communauté, qui doit se réfugier sur ses abords et tenir ses réunions dans quelque chambre d'étudiant ou bureau de professeur, voire dans les locaux de l'aumônerie. Par sa structure, l'université a cessé de poursuivre la « quête » du savoir. Depuis Gutenberg, autour de la chaire professorale se sont tus peu à peu les débats critiques, ont cessé de se heurter les idées, bientôt prisonnières de la page imprimée. Et l'université moderne n'a pas su saisir sa chance d'être encore ce lieu de rencontres simples, à la fois autonomes et quasi anarchiques, où l'on cherche, sans plan établi à l'avance, au milieu du bouillonnement des idées. Elle a choisi de gérer cette méthode de production de ce que l'on appelle « recherche » et « instruction ».

Depuis l'époque du Spoutnik, les universités américaines ne pensent plus qu'à rattraper leur retard sur les Russes dans le domaine de la production de diplômés. Les Allemands oublient leur tradition et, pour ne pas être distancés, tracent à leur tour leurs « campus ». Dans les dix années à venir, ils prévoient de porter le budget de l'enseignement primaire et secondaire de 14 à 59 milliards de deutschmarks et de tripler celui du supérieur. Les Français entendent parvenir à consacrer 10 % du produit national brut vers 1980 à l'éducation publique, tandis que la fondation Ford cherche à convaincre les nations pauvres d'Amérique latine de faire le même effort financier pour chacun de leurs étudiants que l'Amérique du Nord, afin de consacrer la valeur de leurs diplômes. Les étudiants considèrent leurs études comme le meilleur investissement possible et les nations y voient un facteur essentiel de leur développement.

Obtenir le diplôme est encore le but de la majorité des étudiants, si bien que, pour eux, l'université n'a rien perdu de son prestige, bien qu'elle ait souvent déçu ses fidèles depuis 1968. On voit, en effet, des étudiants s'élever contre la guerre, la pollution, la permanence des préjugés. Des professeurs viennent se joindre à eux, et tous remettent en question la légitimité du gouvernement, refusent sa politique étrangère, défient le système d'éducation et la manière de vivre américaine. Certains, et ils sont assez nombreux, n'acceptent plus la routine universitaire et se préparent à vivre une contre-culture en dehors de la société et de ses « labels » de qualité. Ils semblent vouloir revenir à la vie des *fraticelli* (frères mineurs) du Moyen Âge ou des *alumbrados* (illuminés) de la Réforme, qui furent les hippies et les rejetés de leurs époques respectives. D'autres prennent conscience du monopole des établissements d'enseignement sur les ressources dont ils auraient besoin pour construire une contre-société. Ces derniers s'efforcent de s'aider mutuellement afin de vivre leurs idées, tout en se soumettant encore en apparence au rituel de l'éducation publique. Ils forment en quelque sorte les foyers ardents de l'hérésie au sein même de la hiérarchie.

La population en général ne voit pas d'un très bon oeil ces « mystiques » et « hérésiarques » modernes. C'est qu'ils menacent la société de consommation, les privilèges démocratiques et l'image que l'Amérique se fait d'elle-même. Mais les vœux pieux ne suffisent pas à les faire disparaître, et il est de plus en plus difficile de les reconverter, que l'on use de patience ou de ruse, en leur offrant, par exemple, d'enseigner leur doctrine hérétique. Si bien que l'on cherche maintenant les moyens d'en finir avec ces contestataires, soit individuellement, soit en rabaissant l'importance des facultés qui leur servent de lieux de refuge.

Les étudiants et les enseignants qui prennent le risque considérable

de remettre en question la légitimité de l'université n'ont certes pas l'impression de définir des niveaux de consommation ou d'être complices d'un système de production. Ceux qui fondèrent, par exemple, le Comité des asiologues ou le Congrès nord-américain sur l'Amérique latine (NACLA) ont fortement contribué à modifier l'idée que des millions de jeunes se faisaient des pays étrangers. D'autres encore ont tenté de formuler une interprétation marxiste de la société américaine ou se retrouvent parmi les responsables du développement des « communes ». Leurs réussites viennent renforcer la thèse selon laquelle l'existence même de l'université permet à la critique sociale de continuer à s'exprimer.

Il est indéniable que, grâce à un concours de circonstances particulières, l'université permet aujourd'hui à certains de ses membres de formuler des critiques contre l'ensemble de la société. Ils trouvent en son sein le temps, les possibilités de réunion, l'accès aux informations ; ils y bénéficient également d'une relative impunité. Ce sont là des privilèges dont ne disposent pas aussi aisément d'autres couches de la population. Mais l'université n'accorde cette liberté qu'à ceux qu'elle a précédemment initiés à la société de consommation et à la nécessité de quelque enseignement public et obligatoire.

Le système scolaire assume de nos jours cette triple fonction qui fut, au cours de l'histoire, l'apanage des Églises dominatrices. Gardien du mythe de la société, il en institutionnalise les contradictions et il est le siège du rite qui, à la fois, reproduit et assourdit les dissonances entre ce mythe et la réalité. Aujourd'hui, dans l'université tout entière et, en particulier, dans l'enseignement supérieur, le mythe prête souvent à la critique ; quant aux formes perverses sous lesquelles il se présente dans l'institution, elles peuvent éventuellement conduire à la rébellion ouverte. Il est rare, par contre, que l'on s'en prenne au rite lui-même, qui exige que l'on tolère les contradictions fondamentales entre le mythe et l'institution, car ni l'analyse critique idéologique ni l'action sur le plan social ne peuvent faire apparaître une société nouvelle. Il faut, d'abord, que l'esprit se libère de l'enchantement, qu'il voie ce rite social pour ce qu'il est – au centre même du problème –, et alors le réformer pour parvenir à un changement véritable.

L'université américaine représente le stade ultime d'un rite d'initiation qui recouvre toute la réalité, rite d'une puissance telle que le monde n'en a jamais connu de semblable. Aucune société, assurément, n'a perduré sans avoir recours à un code rituel ou à un mythe, mais la nôtre est la première à qui il faille une initiation aussi interminable, abêtissante et coûteuse. Notre civilisation contemporaine est la première à juger nécessaire de fonder sa croyance sur la raison et de donner à ce rite initiatique fondamental le nom d'« éducation ». Nous ne pouvons donc entreprendre une réforme

de l'éducation à moins d'avoir compris que le rite de la scolarité ne sert ni l'acquisition individuelle des connaissances ni l'égalité sociale.

Et il ne suffit pas de démythifier la seule université. Car, si on se contentait de réformer cette dernière, ce serait oublier qu'elle fait partie d'un tout, et notre travail ressemblerait fort à celui d'urbanistes qui voudraient rénover New York en ne descendant pas plus bas que le douzième étage. Et, de fait, les solutions que l'on nous propose en matière d'éducation me font penser à ces projets de HLM géantes qui n'en demeurent pas moins des taudis. Seule une génération qui aura grandi sans école obligatoire pourra recréer l'université.

LE MYTHE DES VALEURS INSTITUTIONNALISÉES

Grâce à l'initiation de l'école, nous participons au mythe de la consommation illimitée. Ce mythe moderne se fonde sur la croyance selon laquelle le système de production fabrique un bon produit, et que par conséquent, puisque valeur il y a, une demande va naître. L'école nous enseigne à croire que l'éducation est le produit de l'enseignement. Le seul fait que les écoles existent fait naître la demande d'une formation scolaire. Une fois que nous sommes instruits de la nécessité de l'école, la même logique nous conduit à nous en remettre bientôt aux autres institutions, dont nous ne sommes plus que les clients. Une fois le discrédit jeté sur l'homme ou la femme qui se seraient eux-mêmes instruits, tout ce qui ne s'insère pas dans le cadre d'une profession nous inspire la méfiance. À l'école, nous apprenons qu'une bonne éducation est le fruit de l'assiduité, que sa valeur ne peut que s'accroître en fonction de la durée de notre présence, qu'enfin cette valeur est mesurable et qu'elle est garantie par les examens et diplômes.

Pourtant, apprendre est de toutes les activités humaines celle qui requiert le moins l'intervention d'autrui et se prête le moins à la manipulation ; nous ne tenons pas notre savoir, à proprement parler, de l'instruction imposée. Ce serait bien plutôt l'effet d'une participation sans contrainte, d'un rapport avec un milieu qui ait un sens. La meilleure façon d'apprendre, pour la plupart des êtres humains, c'est cet accord avec les choses et les êtres, tandis que l'école les force à confondre le développement de leur personnalité et de leurs connaissances avec une planification d'ensemble qui permet la manipulation de l'élève. Comme nous le disions, il suffit qu'un homme ou une femme reconnaisse la nécessité de l'école pour devenir la proie des autres institutions. De même, si l'imagination créatrice des jeunes s'est laissé prendre aux programmes scolaires, elle est maintenant prête à croire à la planification institutionnelle, de quelque nature qu'elle soit. Voilà comment l'« enseignement », loin de reculer les

limites de l'imagination, l'étouffe. À vrai dire, elle ne craint plus d'être trahie, puisqu'elle ne dispose plus que d'une force médiocre, ayant appris à substituer à l'espoir de petites espérances. Les êtres humains ne sont plus alors capables d'éprouver quelque surprise, bonne ou mauvaise ; les rencontres ne seront plus sources enrichissantes, puisqu'on leur a appris ce qu'ils doivent attendre de toute personne qui a été soumise au même enseignement qu'eux... Êtres et machines se confondront bientôt.

C'est que la personne individuelle ne dispose plus d'aucune responsabilité : elle les a toutes confiées à l'institution. Ce transfert de responsabilité est le gage de la régression sociale, en particulier lorsqu'il est conçu comme un impératif moral. Ainsi, ceux qui se rebellent contre l'*alma mater* finissent souvent par y faire carrière, au lieu de trouver le courage de continuer de contaminer autrui par leurs découvertes personnelles – incapables qu'ils sont d'assumer la responsabilité des résultats... Cela nous suggère une autre version de l'histoire d'Oedipe. On y verrait Oedipe, sous les traits d'un enseignant, « inventer » sa mère pour en avoir des enfants. L'homme qui a contracté le vice de l'enseignement se voit contraint de rechercher la sécurité au sein d'un enseignement coercitif. La femme qui conçoit son savoir comme le fruit d'une méthode de production veut le reproduire dans d'autres êtres !

LE MYTHE DES VALEURS ÉTALONNÉES

Les valeurs institutionnalisées que l'école fait pénétrer dans les esprits sont des valeurs étalonnées. Le rite initiatique conduit les êtres jeunes à un monde où tout se mesure, y compris l'homme.

Mais à quoi donc mesurer le développement personnel ? C'est la croissance, l'épanouissement unique d'une dissidence personnelle, et pourtant ordonnée, qui ne se mesure à aucun étalon de comparaison et que l'on ne peut comparer à la réussite d'autrui. Au cours de cette éducation, c'est l'imagination créatrice qui nous entraîne à nous mesurer aux autres, à suivre leurs pas, certes, mais non pas à singer leur démarche. L'éducation qui a, me semble-t-il, quelque valeur est justement celle qui est re-création non mesurable...

L'école prétend séparer le savoir en matières distinctes, puis, à partir de ces blocs préfabriqués, bâtir conformément à un programme donné, enfin mesurer le résultat selon quelque mètre étalon universel. Les hommes qui s'en remettent à une unité de mesure définie par d'autres pour juger de leur développement personnel ne savent bientôt plus que passer sous la toise. Il n'est plus nécessaire de les mettre à leur place assignée, ils s'y glissent d'eux-mêmes, ils se font tout petits dans la niche où leur dressage les a conduits. Au reste, ils n'imaginent

plus qu'il puisse en aller autrement pour leurs semblables : tout doit trouver sa juste place, toute chose et tout être s'assembler sans heurts.

Une fois rabaissés à cette taille médiocre, comment pourraient-ils saisir l'expérience non mesurable ? Elle leur glisse entre les doigts. Ce qui ne peut se mesurer, d'ailleurs, ils ne s'y intéressent pas, ou ils y voient une menace. Inutile maintenant de les dépouiller de leurs possibilités créatrices, ils ont retenu leurs leçons, ils ont désappris à faire ou à être eux-mêmes ; ils n'accordent plus de valeur qu'à ce qui est fabriqué ou le sera.

Une fois qu'ils ont bien assimilé l'idée que l'on peut produire et mesurer les valeurs, ils sont portés à accepter tous les systèmes de classement. Le développement d'une nation se mesure à son taux de croissance, l'intelligence selon des quotients... et l'on fait le compte des cadavres pour savoir si la paix approche ! Dans un monde scolarisé, le chemin du bonheur est fléché par les indices de consommation.

LE MYTHE DES VALEURS CONDITIONNÉES

L'école assure la vente des « programmes », qui se présentent comme toute autre marchandise, dûment préparés et conditionnés. Avant d'en entamer la production, tout commence, bien entendu, par une « recherche » qualifiée de scientifique ; à partir de cette recherche, les « ingénieurs » en enseignement vont pouvoir établir les prévisions en matière de demande et d'approvisionnement en outillage pour les chaînes de montage, en tenant compte des restrictions budgétaires et des tabous sociaux. Le « service de vente » est assuré par l'enseignant qui livre le produit fini au consommateur, en l'occurrence l'élève, dont on relèvera et mettra en fiches les réactions, afin de disposer des données nécessaires à la conception d'un autre produit destiné à remplacer le précédent. Nous aurons ainsi une série de modèles différents : programme « sans système de notation », « adapté », conçu pour un « travail d'équipe », « audiovisuel », regroupé autour de « centres d'intérêt », etc.

Le résultat de cette méthode de production ne diffère pas des autres produits offerts à la vente. C'est, sous un bel emballage, un assortiment choisi de définitions calibrées, un choix de valeurs aseptisées, une marchandise dont l'attrait est soigneusement calculé et que l'on peut commercialiser en quantité suffisante pour justifier les prix de revient. On apprend aux consommateurs, c'est-à-dire aux élèves, à ne désirer que ce que l'on peut mettre sur le marché. Ainsi, ils se sentiront coupables s'ils n'agissent pas en conformité avec les résultats des analyses de marché et s'ils n'obtiennent pas les notes et les diplômes qui les placeraient dans la catégorie professionnelle

définie pour eux, et qu'ils étaient, leur disait-on, en droit d'attendre.

Les éducateurs peuvent justifier des programmes plus coûteux en se fondant sur leur observation : les difficultés de l'enseignement augmentent en raison même de l'accroissement de son prix de revient. C'est là une nouvelle application de la loi de Parkinson qui veut que « le travail augmente en raison du personnel disponible ». Celle-ci se justifie à tous les niveaux de l'enseignement. Dans les écoles françaises, les difficultés pour apprendre à lire aux élèves se sont accrues depuis que les dépenses par élève approchent les sommes atteintes aux États-Unis vers 1950, époque à laquelle ce même problème a commencé de se poser avec acuité dans les écoles américaines.

En fait, un élève sain d'esprit a souvent tendance à offrir une résistance plus grande à l'enseignement quand il prend conscience de cette manipulation à laquelle il est constamment soumis. Cette résistance n'est pas due à l'esprit autoritaire de l'école publique ou aux efforts de séduction de certaines écoles privées, mais à la conception fondamentale, commune à toutes les écoles, selon laquelle le jugement d'un seul homme doit déterminer ce que d'autres doivent apprendre et à quel moment.

LE MYTHE DU PROGRÈS ÉTERNEL

L'augmentation du coût de l'éducation par élève a beau s'accompagner de résultats moins convaincants – de rendements plus faibles –, elle n'en accroît pas moins la valeur de l'élève, à la fois sur le marché et... à ses propres yeux. Peu importent les dépenses consenties, la logique concurrentielle veut que la consommation des programmes s'élève sans cesse : il faut pousser l'élève à consommer toujours plus. C'est le progrès qu'il doit accomplir, et c'est ce qui l'incite à ne pas quitter l'école. S'il parvient aux niveaux supérieurs de la pyramide, il bénéficiera, en conséquence, de stimulations toujours plus grandes, tandis que les prix montent vertigineusement. Il pourra se rendre sur des stades flambant neufs, on lui bâtira des chapelles, on mettra sur pied des programmes d'« éducation internationale » ; rien ne sera trop beau. À défaut d'apprendre autre chose, l'université enseigne la valeur de l'« escalade », de la façon américaine de faire les choses.

La guerre du Viêt-nam est conforme à la logique du moment. On mesure son succès au nombre de personnes définitivement « guéries » par des projectiles bon marché, certes, mais livrés à grands frais, et l'on tient sans honte une comptabilité des victimes, pardon, des corps : le « *body count* ». De même que les affaires sont les affaires, un entassement sans fin de l'argent, de même la guerre est tuerie, une

accumulation sans fin de cadavres. D'une façon comparable, l'éducation se confond avec la scolarisation et ce processus se mesure en « heures-élève ». Toutes ces méthodes de production sont irréversibles et trouvent en elles-mêmes leur justification. Nos différentes unités de mesure nous permettent de démontrer notre progrès constant. À la toise économique, le pays ne cesse de s'enrichir ; l'arithmétique des cadavres nous prouve que nous ne cessons pas de gagner la guerre ; quant à l'éducation, la croissance du budget scolaire et l'allongement de la scolarité sont les preuves mathématiques qu'elle continue sans fin de s'améliorer...

Tous les programmes scolaires visent à vous faire éprouver une véritable fringale devant la table de l'enseignement ; mais si la faim peut vous conduire à absorber régulièrement les nourritures proposées, vous fera-t-elle jamais connaître la joie de goûter quelque chose pour votre satisfaction personnelle ? Chaque matière éducative vous est présentée sous emballage avec le mode d'emploi et l'injonction de passer tout de suite au plat suivant, tandis que la présentation de l'année dernière est bientôt démodée pour le consommateur du jour. (Les éditeurs de manuels scolaires vivent bien de cette demande forcée.) Les réformateurs en matière d'enseignement promettent à chaque génération nouvelle de lui donner ce qui se fait de mieux et de plus récent, et le public, déjà dressé, se jette avidement sur ce qu'on lui propose.

Le déserteur ou le rejeté de l'école, à qui l'on rappelle sans cesse ce qu'il n'a pas eu, et le diplômé, à qui l'on fait sentir qu'il est inférieur à la nouvelle promotion d'étudiants, savent parfaitement quel est leur rang dans le rite des déceptions accrues. Cependant, ils continuent tous de défendre la société qui sut inventer la « révolution » permettant, selon ses propres termes, la « montée des espérances ». Ah ! le bel euphémisme dissimulant la fosse sans cesse plus profonde des espoirs frustrés !

Mais la croissance conçue comme une consommation sans fin (le progrès éternel) ne saurait conduire à la maturité. Lorsqu'on n'imagine plus que de participer à cet accroissement quantitatif illimité, le développement organique s'étiole.

LE JEU RITUEL ET LA RELIGION DU MONDE NOUVEAU

La moyenne d'âge à laquelle on quitte l'école s'élève plus vite que celle des espérances de vie dans les pays développés. Une décennie encore et je ne désespère pas de voir Jessica Mitford et d'autres experts penchés sur leurs graphiques et, devant l'intersection des deux courbes, réfléchir à quelque promotion de l'enseignement du troisième âge. Cela me fait songer à cette période de la fin du Moyen Âge où la

demande des services de l'Église dépassa, en quelque sorte, la durée de la vie humaine, puisqu'il fallut promouvoir le « purgatoire » pour purifier les âmes des défunts sous le contrôle du pape, avant qu'elles puissent goûter à la vie éternelle. En bonne logique, le commerce des indulgences devint florissant, puis il y eut la tentative de « réforme ». Dans notre siècle, le mythe de la consommation sans fin remplace désormais la croyance en la vie éternelle.

Arnold Toynbee soulignait que la décadence d'une culture dominante s'accompagne généralement de l'apparition d'une nouvelle Église universelle, qui offre l'espoir au prolétariat tout en servant les fins d'une nouvelle classe guerrière. L'école semble appelée à tenir ce rôle dans notre culture en décomposition. Aucune institution ne saurait mieux dissimuler à ses fidèles la contradiction profonde entre les principes et la réalité sociale dans le monde d'aujourd'hui. Séculière, scientifique, elle se veut négation de la mort et fait en tout cela écho à l'humeur contemporaine. Ses prétentions humanistes, son esprit critique superficiel la font passer pour pluraliste, voire antireligieuse. Son programme définit la science et, en retour, est défini par une recherche prétendument scientifique. Personne n'en a jamais fini avec l'école : elle ne ferme jamais ses portes à quiconque sans lui offrir une chance de rachat. Elle a ses cours de rattrapage, son éducation pour adultes, sa formation permanente.

Grâce à sa structure fondée sur le jeu rituel des promotions, elle est à même d'engendrer et de défendre le mythe social. La participation à ce rite de la compétition a finalement plus d'importance que la matière ou la méthode de l'enseignement. C'est le jeu lui-même qui éduque, c'est la passion du jeu qui coule bientôt dans les veines – inguérissable. Une société tout entière est initiée au mythe de la consommation sans fin des services, dans la mesure où la participation symbolique au rite devient obligatoire et où vous en ressentez la constante obligation. Puis la rivalité rituelle vous porte à participer à une compétition sans frontière où les concurrents sont conduits à rejeter la responsabilité de tous les maux de la planète sur ceux qui ne peuvent pas, ou ne veulent pas, jouer. L'école est un rite initiatique qui fait entrer le néophyte dans la course sacrée à la consommation, c'est aussi un rite propitiatoire où les prêtres de l'*alma mater* sont les médiateurs entre les fidèles et les divinités de la puissance et du privilège. C'est enfin un rituel d'expiation qui ordonne de sacrifier les laissés-pour-compte, de les marquer au fer, de faire d'eux les boucs émissaires du sous-développement.

Même ceux qui ne passent que fort peu d'années à l'école (l'écrasante majorité en Amérique latine, en Asie, en Afrique) apprennent à se sentir coupables par suite de leur « sous-consommation » scolaire. Au Mexique, la période de scolarité

obligatoire est de six ans ; les enfants nés dans le tiers de la population économiquement le plus déshérité ont deux chances sur trois d'achever leur première année. S'ils y parviennent, il leur reste quatre chances sur cent d'aller au bout de la scolarité obligatoire. Les enfants du deuxième tiers de la population possèdent, eux, douze chances sur cent d'y parvenir. Or le Mexique obtient de meilleurs résultats sur le plan de la scolarisation que la grande majorité des vingt-cinq autres républiques latino-américaines.

Partout, les enfants savent qu'ils ont des chances de gagner à la loterie nationale obligatoire de l'enseignement. Certes, elles ne sont pas égales, mais l'égalité supposée du critère international fait que, désormais, à leur pauvreté originelle s'ajoute le blâme que le laissé-pour-compte se décerne à lui-même. Instruits de la foi dans la montée des espérances, ils sont à même d'accepter leur frustration grandissante à l'extérieur de l'école : la grâce leur a été refusée parce qu'ils ne sont pas dignes. Ils n'entreront pas au ciel, parce qu'une fois baptisés ils ne sont pas allés à l'église. Nés dans le péché originel, ils ont reçu le baptême en classe de onzième, mais ils sont retombés dans la géhenne (en hébreu, ce mot signifie « taudis ») à cause de leurs fautes personnelles.

Max Weber a montré les conséquences de la croyance selon laquelle le salut appartient à ceux qui amassent des richesses ; il nous appartient, à nous, de voir que la grâce n'est maintenant accordée qu'à ceux qui accumulent les années d'école.

LE ROYAUME À VENIR : LES ESPÉRANCES UNIVERSELLES

Dans l'école se retrouvent associées les aspirations du consommateur qu'elle prétend servir et les croyances du producteur qui sont exprimées dans ses rites. C'est l'expression liturgique d'une sorte de culte de la « cargaison magique » ; j'entends qu'il n'est pas sans rappeler ceux qui se répandirent en Mélanésie vers les années quarante : les adeptes de ces sectes étaient persuadés qu'il leur suffisait de mettre une cravate noire sur leur torse nu pour que Jésus arrive à bord d'un cargo en apportant à chaque croyant une glacière, des pantalons, une machine à coudre... L'école allie l'expérience d'une dépendance humiliante face au maître et ce sentiment trompeur d'omnipotence si caractéristique de l'élève qui veut s'en aller enseigner à toutes les nations à faire leur salut. Le rite est conçu sur le modèle de l'organisation du travail sur un chantier et il se propose de célébrer le mythe d'un paradis terrestre de la consommation sans fin, seul espoir des misérables et des déshérités.

Tout au long de l'histoire du monde, nous retrouvons ces épidémies d'espoirs insatiables, en particulier dans les groupes en marge d'une

culture ou colonisés. Les Juifs de l'Empire romain eurent leurs esséniens ou leurs messies, les serfs de la Réforme leur Thomas Münzer, les Indiens dépossédés, du Paraguay au Dakota, leurs danseurs frénétiques. Ces sectes ont toujours été menées par un prophète qui réservait les promesses futures à une poignée d'élus.

Mais l'attente du royaume qu'entretient l'école est impersonnelle plutôt que prophétique, et universelle plutôt que limitée à une seule région. L'homme, devenu ingénieur, fabrique son propre messie et promet les récompenses sans limites de la science à tous ceux qui se soumettront à la construction mécanique de son règne.

LA NOUVELLE ALIÉNATION

L'école ne représente pas seulement la nouvelle religion planétaire, c'est également le marché de l'emploi qui se développe le plus vite. La production des consommateurs est devenue un secteur florissant de l'économie. À mesure que les coûts de production décroissent dans les nations riches, on trouve une concentration accrue à la fois des capitaux et de la main-d'oeuvre sur l'entreprise qui conditionne l'homme à la consommation disciplinée. Au cours de la dernière décennie, les investissements consacrés au système scolaire et à son équipement se sont élevés proportionnellement plus vite que ceux consacrés à la défense. Le désarmement ne ferait qu'accélérer cette tendance qui conduit à investir massivement dans l'industrie de l'éducation. L'école ouvre des perspectives illimitées à un gaspillage considéré comme légitime tant que l'on ne s'apercevra pas de ses effets nocifs, et alors même que le prix des remèdes palliatifs est en hausse constante.

Il suffit d'additionner le nombre des enseignants et des élèves pour s'apercevoir que cette prétendue superstructure est devenue le principal employeur de notre société. D'un côté, nous trouvons aux États-Unis 62 millions de personnes dans les établissements scolaires, et de l'autre 82 millions de personnes actives. Les analyses néomarxistes omettent souvent cette simple constatation, si bien qu'elles se bornent à vouloir remettre la déscolarisation à plus tard ou n'en parlent que pour mémoire. Elles s'attachent à d'autres désordres qu'elles définissent, conformément à la méthode qu'elles suivent, comme fondamentaux, et dont viendra à bout une révolution économique et politique. Mais il faut comprendre que l'école est une industrie avant de vouloir édifier une stratégie révolutionnaire réaliste. Pour Marx, le coût de production de la demande de biens n'entrait pas en ligne de compte. Aujourd'hui, la plus grande partie de la main-d'oeuvre participe à la production de demandes qui peuvent être satisfaites par l'industrie. La part la plus importante de cette tâche

nouvelle est assurée par l'école.

Dans le schéma traditionnel, l'aliénation était une conséquence directe du travail considéré comme une activité salariée. L'homme était alors privé de la possibilité de créer et d'être re-créé. Maintenant, les jeunes sont préaliénés par une école qui les tient à l'écart du monde, tandis qu'ils jouent à être à la fois les producteurs et les consommateurs de leur propre savoir, défini comme une marchandise sur le marché de l'école. L'enseignement fait de l'aliénation la préparation à la vie, séparant ainsi l'éducation de la réalité et le travail de la créativité. Il prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en enseignant le besoin d'être enseigné. Une fois cette leçon apprise, l'homme ne trouve plus le courage de grandir dans l'indépendance, il ne trouve plus d'enrichissement dans ses rapports avec autrui, il se ferme aux surprises qu'offre l'existence lorsqu'elle n'est pas prédéterminée par la définition institutionnelle.

L'école emploie, directement ou indirectement, la majeure partie de la population. Ou bien elle garde les hommes à vie, ou elle s'assure qu'ils s'inséreront dans une institution quelconque. La nouvelle Église mondiale, c'est l'industrie de la connaissance ; elle offre à ses employés ses rangées d'établis, en même temps qu'elle les pourvoit en opium et, loin de les renvoyer, entend les garder le plus longtemps possible ! Tout mouvement de libération de l'homme ne saurait plus passer maintenant que par une déscolarisation.

LE POTENTIEL RÉVOLUTIONNAIRE DE LA DÉSCOLARISATION

Certes, l'école n'est pas la seule des institutions modernes qui se fixe pour but essentiel d'imposer à l'homme une vision particulière de la réalité. À y bien regarder, on retrouverait cela dans la vie familiale, assurément dans l'armée, dans le service de santé, dans les professions si joliment baptisées « libérales » et, bien entendu, dans tout ce que l'on appelle les « médias »... Mais l'école rend l'esprit plus esclave, conduit à un esclavage où rien n'est laissé au hasard. Seule l'école est censée (et c'est, dit-on, sa fonction primordiale) former le jugement critique. Or, paradoxe assurément, comment s'y prend-elle, sinon, comme nous l'avons vu, en faisant de l'apprentissage du moi, d'autrui, de la nature, une série de biens de consommation préemballés ? Et le pire, c'est qu'elle finit par nous investir tous, qu'elle s'empare si entièrement de nous que le seul espoir de libération, c'est en nous qu'il faudra le trouver, surtout pas l'attendre de quelque aide extérieure.

Certains se croient révolutionnaires et sont encore victimes de l'école. Ils en viennent à envisager une « libération » que leur donnerait une institution. Il faut d'abord se libérer de l'école pour

dissiper de telles illusions. Faudrait-il encore avoir recours à un plan directeur, à une nouvelle manipulation, pour découvrir que s'instruire s'accommode mal de l'instruction ? La déscolarisation est notre responsabilité personnelle, et il revient à chacun de nous de trouver en lui la force nécessaire. Il faut comprendre que si nous ne nous libérons pas de l'éducation scolaire, cela est sans excuse. Quand les hommes se sont-ils affranchis de la monarchie ? Lorsque certains d'entre eux se sont libérés de l'Église établie. Et s'ils veulent s'affranchir de la consommation envahissante, ils doivent d'abord se libérer de l'école obligatoire.

Nous sommes tous prisonniers du système scolaire, si bien qu'une croyance superstitieuse nous aveugle, nous persuade que le savoir n'a de valeur que s'il nous est imposé, puis nous l'imposerons à d'autres – production et reproduction du savoir. Et notre effort pour nous libérer de l'école fera apparaître les résistances que nous rencontrons en nous-mêmes lorsque nous tentons de renoncer à la consommation sans limite, d'abandonner cette suffisance qui nous pousse à croire que nous pouvons agir sur les autres pour leur bien ! Dans le système scolaire, qui échapperait à l'exploitation d'autrui ?

L'école est le plus important et le plus anonyme des patrons. Elle nous offre le meilleur exemple d'un type nouveau d'entreprise, venant après la guilde, la manufacture, la société anonyme... Nous pouvons commencer de voir que la société anonyme multinationale, dominant jusqu'alors l'économie, a fait son temps, et qu'elle sera supplantée par ce qui la complète aujourd'hui : l'organisation planifiée à l'échelon international de distribution des services. Cette dernière est mieux armée. Elle sait présenter ses services de telle sorte que tous les êtres humains se sentent tenus d'avoir recours à elle. Elle est déjà normalisée à l'échelle planétaire, elle redéfinit périodiquement la valeur de ses services et, partout, à peu près à la même cadence.

Les transports ne se conçoivent plus sans des modèles toujours nouveaux de voitures, sans des autoroutes géantes. Voilà un besoin créé institutionnellement. Dans le conditionnement du produit, on a prévu la soif du confort, du prestige, de la vitesse, d'équipements de toutes sortes, et peu importe le système politique, peu importe que la production en soit ou non assurée par l'État. Tout l'équipement nécessaire aux soins médicaux se fonde sur une conception particulière de la santé, que le service soit payé par l'État ou par l'individu. Le système promotionnel qui conduit aux diplômes équipe l'étudiant pour qu'il ait sa place sur la pyramide internationale de la main-d'oeuvre qualifiée, et peu importe, encore une fois, qui dirige l'école.

Dans tous ces cas, l'utilisation, ou plutôt l'emploi, du service représente un bénéfice dissimulé : le conducteur à son volant, le

malade dans sa salle d'hôpital, l'élève à son banc, tous font partie d'une classe nouvelle d'« employés ». Un mouvement de libération parti de l'école qui se fonderait sur la conscience des maîtres et des élèves d'être en même temps exploités et exploités pourrait annoncer les stratégies révolutionnaires de l'avenir, car le phénomène de la déscolarisation préparerait les jeunes à un nouveau style de révolution capable de venir à bout d'un système social qui fait de la santé, de la richesse, de la sécurité des obligations.

Une révolte contre l'école, soit, quels sont les risques courus ? Certes, ils sont impossibles à prévoir, mais seraient-ils plus grands que ceux d'une rébellion contre toute autre institution établie ? L'école ne dispose pas dans ce domaine des mêmes forces de répression que l'État-nation, voire une grande société anonyme. Le sang coulerait-il lors d'une libération de l'emprise scolaire ? Les fonctionnaires chargés de réprimer l'école buissonnière, leurs alliés dans les tribunaux et les bureaux d'emploi disposent d'un arsenal répressif dont l'efficacité est indéniable et sera cruellement ressentie par le délinquant isolé, surtout s'il a le malheur d'être pauvre ; mais il leur sera plus difficile de trouver des armes face à un mouvement de masse.

Pourtant, me direz-vous, l'école est en butte à des critiques multiples ; elle est devenue un problème social et les gouvernements dans le monde entier tentent des expériences nouvelles. Ils sont même contraints d'avoir recours à un usage habile des statistiques pour garder la foi et sauver la face. L'état d'esprit d'un certain nombre d'éducateurs ressemble fort à celui des évêques après le dernier concile. Les programmes des écoles « nouvelles » ou « libérées » évoquent les liturgies des messes « folk » ou « rock ». L'exigence des lycéens qui veulent avoir leur mot à dire dans le choix de leurs maîtres est aussi bruyante que celle des paroissiens demandant à choisir leur curé ! Mais le risque que court la société est infiniment plus grand si beaucoup perdent leur foi dans le système scolaire : l'ordre économique, construit sur la coproduction des biens et de la demande, risquerait de se trouver en fâcheuse posture, de même que l'ordre politique fondé sur l'État-nation, auquel l'école livre ses élèves.

Nos choix sont suffisamment clairs. Nous pouvons continuer de croire que l'éducation institutionnalisée est un produit qui justifie des investissements illimités. Ou bien nous reconnaissons que la législation, la planification, l'investissement, s'ils ont une place à définir dans l'éducation formelle, doivent surtout être utilisés pour abattre les barrières qui font obstacle aux chances de s'instruire, car l'instruction ne peut être qu'une activité personnelle.

Si nous choisissons de nous taire et d'accepter le postulat selon lequel le savoir est une marchandise qui, dans certaines conditions, doit être vendue de force au consommateur, nous sommes prêts à nous

soumettre à la domination sans cesse plus pesante des gestionnaires totalitaires de l'information et aux funestes parodies d'école qu'ils nous préparent. Les thérapeutes spécialisés en pédagogie injecteront leurs drogues aux élèves afin de les mieux enseigner, tandis que ces derniers auront eux-mêmes recours à la drogue pour trouver quelque soulagement aux pressions de leurs maîtres, et oublier un instant la course haletante aux diplômes. Et sans cesse plus nombreux seront les administrateurs et fonctionnaires qui auront, eux aussi, la prétention d'être des pédagogues. L'homme de la publicité n'a-t-il pas déjà adopté le langage de l'école ? Ne voit-on pas déjà le policier et le général, pour redonner du lustre à leur profession, se targuer d'être des éducateurs ? Dans une société scolarisée, les activités guerrières et de répression trouvent une justification éducative. La guerre pédagogique, sur le modèle de celle du Viêt-nam, se définira comme la seule méthode capable d'enseigner aux hommes la valeur essentielle du progrès illimité.

La répression : ne voilà-t-il pas, en effet, un effort missionnaire, une croisade pour la venue du Messie mécanique ? Et, bientôt, nous suivrons l'exemple du Brésil et de la Grèce en adoptant nous aussi la torture à fins « pédagogiques », qui, loin de chercher à obtenir des renseignements ou à satisfaire des appétits sadiques, se fonde, au contraire, sur la terreur qui frappe au hasard pour corrompre l'intégrité d'un peuple, en faire une matière malléable susceptible de se plier à l'instruction des technocrates. La nature destructive de l'enseignement obligatoire ira jusqu'à sa logique ultime, à moins que nous ne commencions dès aujourd'hui de nous libérer de cette *hybris* pédagogique, de notre croyance que l'homme peut faire ce que Dieu ne fait pas : manipuler les autres pour les conduire au salut.

Nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, commencent à s'apercevoir de la destruction inexorable du milieu humain, vers quoi nous conduisent nos méthodes de production ; mais ils sont isolés et ne disposent, par conséquent, que de pouvoirs limités pour choisir d'aller dans une autre direction. La manipulation des hommes et des femmes commencée à l'école a atteint un point de non-retour. Or la plupart n'en prennent pas conscience : ils continuent à encourager la réforme de l'école, tout comme Henry Ford III propose des automobiles antipollution.

Daniel Bell remarque que la caractéristique de notre époque, c'est ce divorce profond entre les deux structures, culturelle et sociale ; à propos de la première, on n'entend parler que de désastres imminents, et sur la seconde pèse le processus technocratique d'élaboration des décisions. Il y a du vrai là-dedans : nous voyons ainsi bien des réformateurs de l'enseignement condamner presque tout ce que l'on trouve dans les écoles modernes, cependant qu'ils n'imaginent comme

solution que le recours à des écoles nouvelles.

Thomas Kuhn, dans son ouvrage *The Structure of Scientific Revolutions*, entend démontrer qu'un tel divorce précède l'apparition d'un nouveau paradigme du savoir. Ainsi, les voyages circumterrestres, l'utilisation du télescope, l'étude de la chute des corps fournirent des données qui ne concordaient pas avec la conception du monde inspirée de Ptolémée. Peu de temps après, on accepta le paradigme newtonien. De nos jours, cette sorte de « dissonance » que l'on remarque chez beaucoup de jeunes n'est pas « accord dissonant » qui devrait se résoudre en « accord parfait », mais désarroi, affaire de sentiments : ils ressentent qu'une société tolérable ne saurait ressembler à celle qu'ils connaissent. Mais beaucoup tolèrent fort bien cette dissonance – voilà qui est plus surprenant.

Cette aptitude à poursuivre des buts absurdes mérite bien que l'on s'y attarde. Selon Max Gluckman, toutes les sociétés ont leurs mécanismes de défense et sont à même de dissimuler à leurs membres le caractère irritant des dissonances. Il attribue aux rites de la société cette fonction particulière de dissimulation : ils voilent, en effet, aux yeux des participants les contradictions, voire les conflits, entre le principe sur lequel se fonde la société et son organisation. Tant que l'individu ne possède pas une conscience claire du caractère rituel du système par lequel il fut initié aux forces qui modèlent son univers, il est incapable de briser l'enchantement et de définir un nouveau « cosmos ». Tant que nous ne prendrons pas conscience du rite par lequel l'école forme l'homme condamné à la consommation du progrès, il nous sera impossible de briser le cercle magique et de faire apparaître une économie nouvelle.

Analyse spectrale des institutions

L'avenir inspire bien des utopies et des projets merveilleux, mais fort coûteux, qu'il faudrait également vendre aux nations riches et pauvres. Herman Kahn a trouvé des disciples au Venezuela, en Argentine et en Colombie. Le Brésil de l'an 2000 vu par Sergio Bernardes étincelle de plus de chromes et bourdonne de plus de machines que les États-Unis n'en possèdent aujourd'hui, ces États-Unis qui seront, sans doute, encombrés alors par les bases spatiales, les aéroports et les cités, vestiges inutiles des travaux de la deuxième moitié du xx^e siècle. Les futurologues inspirés par Buckminster Fuller font confiance, pour leur part, à des formules qu'ils croient moins coûteuses et plus originales. Ils attendent tout de la « technologie nouvelle » qui nous permettra, disent-ils, de faire beaucoup plus avec beaucoup moins. Ils voient des monorails, légers comme des plumes, remplacer le transport supersonique et sa lourde infrastructure, ils dressent leurs immeubles collectifs en hauteur à la place de l'éparpillement horizontal et anarchique... Tous nos planificateurs du futur cherchent à rendre économiquement faisable ce qui est techniquement possible, mais se gardent bien, ce faisant, de réfléchir aux conséquences sociales inévitables : ils ne parlent jamais de l'appétit exacerbé, de ce désir irrésistible des êtres humains de bénéficier des biens de consommation et des services qui resteront toujours réservés à un petit nombre de privilégiés.

Si nous voulons pouvoir vivre dans ce futur, il me semble que tout dépend d'abord de notre volonté de choisir une existence active, c'est-à-dire qui ne s'abandonne pas à la passivité de la consommation. Que faire si nous n'avons pas la force de trouver une façon de vivre où il nous soit permis d'être spontanés, indépendants et pourtant proches d'autrui ? Il ne nous resterait plus que cette existence où nous ne savons que fabriquer et détruire, produire et consommer, comme si nous étions enfermés dans une salle des pas perdus, en attente d'un train qui ne nous emmènera que vers une terre vaine et détruite. Ce ne sont pas des idéologies et des technologies nouvelles qui bâtiront le futur, alors qu'il nous faudrait déjà savoir quelles institutions seraient éventuellement bénéfiques, c'est-à-dire nous permettraient de développer notre activité, au lieu de notre passivité. Voilà pourquoi, me semble-t-il, il est nécessaire de disposer de critères nous

permettant de les reconnaître parmi celles qui existent déjà, et de savoir où nous devons investir nos ressources techniques.

Nous avons donc un choix à faire entre deux types d'institutions qui nous paraissent fondamentalement opposées. Certaines se sont développées de telle sorte qu'elles caractérisent et définissent notre époque ; les autres sont plus modestes et passent, pour ainsi dire, inaperçues. Les premières semblent chargées de la manipulation des êtres humains ; nous les appellerons donc « institutions manipulatrices » et nous les mettrons, pour la clarté de l'exposé, à la droite de l'éventail ou du spectre institutionnel ; à gauche, nous placerons celles qui, au contraire, facilitent les activités humaines. Contentons-nous de les définir pour l'instant comme « ouvertes » et non contraignantes. De la gauche à la droite, nous allons découvrir toute une gamme de nuances, et il nous sera sans doute possible de voir que l'évolution de certaines de ces institutions a changé leur coloration et les a fait se déplacer, dans la perspective de notre analyse, de la gauche vers la droite. Certaines, par exemple, facilitaient les activités humaines, elles organisent maintenant la production.

Cette classification de gauche à droite est, certes, souvent utilisée lorsqu'il s'agit de définir les convictions idéologiques des hommes, mais ne s'applique pas généralement à nos institutions. (Nous nous permettrons d'observer que dans le premier cas cette répartition permet rarement de faire la lumière, bien qu'elle puisse produire des frictions !) Quant à notre analyse spectrale des institutions, elle soulèvera, j'en suis persuadé, bien des objections ; mais notre propos n'est pas polémique, nous souhaitons seulement permettre par là l'ouverture d'un débat fructueux sur la valeur trop souvent ignorée des institutions, et ce dans une perspective nouvelle. Il peut arriver, bien entendu, que l'opposition traditionnelle entre hommes de gauche et de droite ne se reflète pas forcément dans notre analyse, et que l'homme de gauche, en particulier, ne soit pas nécessairement l'adversaire des institutions que j'entends placer à droite.

Or nous constatons que les institutions modernes dominantes se retrouvent toutes dans la catégorie de droite. La même « radiation » les caractérise toutes. Prenons l'exemple simple de l'institution assurant le maintien de l'ordre public aux États-Unis. Nous pourrions dire qu'elle s'est de plus en plus déplacée vers la droite à mesure que cette fonction est passée des mains du shérif à celles du FBI et du Pentagone. Comment ne pas placer à droite l'institution guerrière, devenue l'affaire d'une armée de métier, dont la fonction est de tuer, dont l'efficacité se mesure, comme nous l'avons vu par ailleurs, grâce à l'arithmétique des cadavres ? Elle revendique, également, le rôle de gardienne de la paix. Pour ce faire, elle cherche à convaincre alliés et

ennemis de sa puissance destructrice illimitée. Elle dispose de projectiles et de produits chimiques ou autres si efficaces que pour une somme infime ils sont capables de tuer ou d'estropier infailliblement le « client ». Malheureusement, si les coûts de production sont apparemment modiques, les « frais de livraison » suivent une courbe inverse. Le prix d'un Vietnamien mort est passé de 360 dollars en 1967 à 450 dollars en 1969. Si bien que pour rendre la guerre moderne parfaitement efficace d'un point de vue économique, il faudrait y consacrer des investissements si élevés que ce serait un véritable suicide... En fait, l'effet boomerang commence à se faire sentir : plus le compte des morts vietnamiens s'élève et plus les États-Unis se font d'ennemis dans le monde ; en même temps, ils doivent consacrer des dépenses sans cesse croissantes à la création d'une autre institution, joliment baptisée « pacification », afin de tenter de remédier aux maux inhérents à la guerre !

Sur cette même bande du spectre, nous trouvons également des services publics qui se spécialisent, eux aussi, dans la manipulation de leurs clients. Comme l'armée, ils obtiennent des résultats contraires à leurs buts, et plus on y consacre d'argent, pire est le résultat. Ce sont donc des institutions « contre-productives », au même titre que la précédente, mais de façon moins évidente, d'autant qu'elles font souvent valoir leur vertu thérapeutique. Prenons, par exemple, les prisons. Il y a deux siècles encore, elles se contentaient d'être des lieux de détention, jusqu'à ce que les prisonniers fussent jugés, exécutés, mutilés ou exilés. On pouvait les considérer parfois comme une forme de torture. Il a fallu attendre notre époque pour qu'elles se réclament d'une fonction plus noble : enfermer des êtres humains dans des cages a un effet bénéfique sur leur caractère et leur comportement. Mais le public commence de s'apercevoir que la prison produit des criminels, qu'elle en améliore à la fois la qualité et la quantité (elle est parfaitement capable de faire d'un non-conformiste un criminel endurci). Par contre, il est plus difficile de faire comprendre que les hôpitaux psychiatriques, les asiles de vieillards, les orphelinats ne sont pas d'une nature si différente. Ces institutions respectables ne présentent-elles pas à leurs clients une image destructrice d'eux-mêmes : ce sont des malades mentaux, des vieillards impotents, des épaves de la société ? En même temps, elles justifient l'existence de certaines professions, de la même façon que les prisons ont leurs geôliers. Ceux qui bénéficient des soins de ces institutions sont évidemment recrutés de force, par l'entremise de services de sélection ou par le jeu de circonstances indépendantes de leur volonté. Quoi qu'il en soit, nous sommes bien à la droite, voire à l'extrême droite du spectre institutionnel.

À l'opposé se placent des institutions qui se distinguent par le fait

que nous ne sommes pas contraints d'avoir recours à leurs services. Les services postaux et téléphoniques, les transports, les marchés n'ont pas besoin de nous convaincre de leur nécessité. Nous utilisons des systèmes de tout-à-l'égout, nous avons l'eau potable, nous nous servons des parcs et des trottoirs, toutes choses qui sont, après tout, des institutions, mais qui ne cherchent pas à se justifier ! Réfléchissons à ce point. Elles sont faites pour être utilisées, plutôt que pour produire. Il faut donc reconnaître qu'elles sont d'une nature entièrement différente de celles qui entendent nous manipuler. Pourtant, elles ont aussi leurs règles : il ne faut pas encombrer la voie publique, il y a des emplacements réservés aux jeux de balle dans les parcs, l'utilisation industrielle de l'eau potable est contingentée, etc. Remarquons que ces règles ont pour objet d'éviter des abus qui interdiraient à tous de s'en servir également. Et nous avons encore besoin de ces règles, il en faudrait même de nouvelles pour limiter l'utilisation abusive de nos lignes téléphoniques par les services d'ordinateurs, ou de la poste par la publicité, et la pollution industrielle des égouts... Les règlements des institutions de droite sont-ils comparables ? À mesure que nous avançons vers la partie droite du spectre, ils sont de plus en plus conçus pour exiger de nous une consommation ou une participation où notre volonté n'a rien à faire. Nous pourrions dire qu'en même temps acquérir une clientèle revient de plus en plus cher.

Aux deux extrêmes, nous constatons la présence de services institutionnalisés, mais, d'un côté, nous avons affaire à une manipulation sous la contrainte, où le client est soumis à la publicité, à l'agression, à l'endoctrinement ou à l'électrochoc. De l'autre, le service représente des possibilités accrues dans le cadre de limites définies, tandis que le client demeure indépendant. À droite, les institutions tendent à devenir complexes, dans la mesure où leur méthode de production comporte une définition préalable et la nécessité de convaincre le consommateur qu'il ne peut vivre sans le produit ou le service offert, avec comme conséquence des budgets sans cesse plus importants. À gauche, l'institution se présente plutôt sous la forme d'un réseau destiné à faciliter la communication ou la coopération entre les clients qui en prennent l'initiative.

L'institution de droite peut aussi se comparer à un vendeur de drogue. Remarquons que la toxicomanie provoquée est à la fois sociale et psychologique. Dans une perspective sociale, nous aboutissons à un processus d'escalade : le résultat apparemment désiré n'est pas encore atteint qu'il faut prescrire un traitement plus poussé (le malheur est que le résultat n'est jamais satisfaisant). Du point de vue psychologique, le consommateur ne lutte plus contre son habitude morbide, il éprouve un besoin sans cesse plus grand du produit ou du

service. Dans le cas des institutions de gauche, c'est nous-mêmes qui choisissons de les utiliser ou non, car, à la différence des systèmes de production selon lesquels consommer et éprouver un plaisir sont une seule et même chose, ces réseaux servent un but qui se situe au-delà de leur utilisation. Très simplement, un homme décroche son téléphone, dit quelque chose à quelqu'un d'autre, raccroche... Si le téléphone ne convenait pas, il pourrait tout aussi bien écrire ou se déplacer... En va-t-il de même avec les institutions de droite ? Comme dans le cas des écoles, par exemple, leur utilisation n'est-elle pas à la fois répétitive, obligatoire et enfin exclusive, puisqu'elle condamne tout autre moyen de parvenir aux résultats recherchés ?

Moins à gauche, plus proches du centre, nous pouvons situer des entreprises ou des activités qui sont, certes, déjà en concurrence avec d'autres, mais sans exploiter la publicité de façon intensive. Nous placerons là les petits commerces, les artisans, voire les membres des professions libérales tels qu'avoués, avocats, professeurs de piano, etc., toutes personnes ou activités dont les services sont institutionnalisés, mais pas leur « publicité », car, pour acquérir une clientèle, elles se fient plus au contact personnel, à la qualité des services qu'elles offrent.

Avec les hôtels et les restaurants, nous approchons ou nous parvenons au centre. Les administrateurs des grandes chaînes hôtelières comme les Hilton (qui consacrent beaucoup d'argent à promouvoir leur « image ») se comportent souvent comme s'ils géraient des institutions de la droite. Cependant, les sociétés Hilton ou Sheraton n'offrent généralement pas plus (parfois plutôt moins !) que ce qu'elles annoncent, c'est-à-dire des chambres, des appartements dont les prix sont tarifés. L'enseigne lumineuse d'un hôtel fait signe au voyageur à la façon d'un panneau indicateur, rien de plus. Elle vous annonce : « Arrêtez-vous ici, vous y trouverez un lit ! » Elle ne dit pas (pas encore) : « Mieux vaut une chambre tout confort qu'un banc public ! »

Les producteurs de denrées et de biens de consommation périssables se placent au milieu. Ils répondent à des demandes spécifiques, mais aux coûts de production et de distribution il faut ajouter celui du conditionnement et surtout celui de la publicité, bien qu'elle soit encore limitée par les possibilités du marché. En effet, plus nous avons affaire à un produit de base (et j'entends par là bien ou service), plus le jeu de la concurrence tend à réduire les marges bénéficiaires.

Il convient de mettre la plupart des fabricants de biens de consommation durables beaucoup plus à droite, dans la mesure où, directement et indirectement, ils produisent une demande dans le public pour des suppléments qui font monter les prix de vente bien au-

délà des coûts de production. Certes, la General Motors ou Ford fabriquent un moyen de transport, mais, en même temps, ces sociétés modèlent la demande, si bien que la nécessité de transport se confond avec la possession d'une automobile particulière (aux dépens du développement des transports en commun). Ces constructeurs vendent le désir de contrôler une machine, de rouler à grande vitesse dans le confort et le luxe, de même qu'ils suscitent le mirage de l'évasion... Ils ne se contentent pas de mettre sur le marché des moteurs d'une puissance inutile, des accessoires superflus ou les suppléments nouveaux que leur réclament Ralph Nader et les associations pour l'air pur et la sécurité. Bien entendu, le barème comprend les augmentations dues aux dispositifs antipollution, aux filtres d'échappement, aux ceintures de sécurité, etc. Il ne fait pas état des frais de publicité, de la promotion des ventes, du prix du carburant, de l'entretien, des assurances, des intérêts sur le crédit, ni de tous ces frais invisibles que représentent les pertes de temps, la dépense nerveuse, l'air irrespirable des embouteillages urbains...

La production des automobiles est, bien entendu, inséparable de l'aménagement et du développement d'une infrastructure routière. L'examen du problème que pose le « réseau routier », indépendamment de cette dépense budgétaire considérable qui vient encore s'ajouter au coût d'ensemble des voitures, devrait nous permettre, me semble-t-il, de parvenir à l'étude de l'archétype de l'institution de droite, c'est-à-dire l'école.

SERVICES CONTRAIRES À L'INTÉRÊT DU PUBLIC

Routes et autoroutes tissent un vaste réseau de liaisons entre les différentes zones urbaines. Ce système devrait donc rentrer dans la même catégorie que celui des postes ou du téléphone. Cela serait vrai de routes dont l'utilisation ne serait pas limitée. Cependant, à y bien regarder, nous sommes contraints de nous interroger sur la véritable nature d'une partie, à tout le moins, de ce réseau et, par là, de définir de façon plus précise ce que nous entendons par de « véritables services publics ». Les autoroutes ne sont-elles pas des chasses gardées, bien que les fonds nécessaires aient été, en partie, prélevés sur les ressources publiques ?

Il faut, certes, payer pour pouvoir utiliser les réseaux que nous venons d'énumérer. Mais le prix du téléphone ne représente pas, après tout, un obstacle majeur. Il pourrait être diminué sans porter atteinte à la nature du service et, assurément, son utilisation proprement dite n'a rien à voir avec ce qui est transmis. Les correspondants doivent parler la même langue, soit, nous ne saurions considérer cela comme une restriction prohibitive. Pour ce qui est de la poste, la taxe

d'affranchissement est modique, le prix du papier et de l'encre ne sont pas non plus de véritables obstacles à son utilisation. Il y a bien le fait de ne pas savoir écrire. On peut toujours dicter une lettre à quelqu'un d'autre, voire expédier une bande enregistrée...

Si tout cela peut paraître évident, remarquons qu'il n'en va pas de même pour le réseau routier. Il ne suffit pas d'apprendre à conduire pour pouvoir s'en servir ! Tandis que le réseau postal ou celui du téléphone existent pour servir ceux qui souhaitent les utiliser, le réseau routier, lui, est conçu pour y faire circuler des automobiles particulières. Les deux premiers sont de véritables services publics, le troisième un service faussement public, puisque réservé aux possesseurs de voitures, de camions et de cars. De véritables services publics assurent, ou plutôt facilitent, les communications entre les hommes ; le réseau routier, comme d'autres institutions que nous avons classées à droite, n'existe que par rapport à un produit. Les constructeurs automobiles, comme nous l'avons déjà remarqué, *produisent* simultanément des voitures et une demande. Du même coup, ils produisent la demande pour des voies à grande circulation, des autoroutes, des ouvrages d'art, des puits de pétrole... Autour de la voiture particulière se regroupent, en quelque sorte, un certain nombre d'institutions de droite. Le produit de base est inséparable d'un ensemble de services ; le vendre, c'est convaincre la société d'acheter le tout.

Mais imaginer un système de routes qui serait un véritable service public reviendrait à écarter ceux pour qui l'idée de transport s'associe à celles de vitesse et de confort personnel, au profit de ceux qui voient dans le transport une possibilité de se déplacer, de se rendre d'un point à un autre. Le réseau doit donc augmenter ces possibilités de déplacement pour tous les voyageurs, et non pas réserver un droit à des privilégiés et dans des secteurs limités.

Dans le cadre d'une société riche, nous avons du mal à imaginer ce changement. C'est en replaçant notre institution moderne dans une société en voie de développement que sa « valeur » apparaîtra avec plus de netteté. Dans les pays dépourvus de capitaux, les routes sont en général tout juste assez bonnes pour permettre la circulation de véhicules à essieux surélevés, que l'on voit passer pliant sous le poids de cargaisons diverses, de bétail, d'êtres humains... On devrait dans cette sorte de pays consacrer les faibles ressources disponibles en matière de voirie à tracer une trame serrée de pistes desservant chaque région, chaque village. On devrait restreindre l'importation de véhicules à deux ou trois modèles particulièrement robustes, lents, mais capables de rouler sur de mauvais chemins. Cela simplifierait les problèmes d'entretien et de stockage des pièces détachées ; on pourrait prévoir un système de rotation de façon à les utiliser presque

vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ce qui permettrait d'offrir à tous les habitants des possibilités considérables de déplacement et de transport. Qu'attendons-nous pour concevoir ces véhicules « bons à tout faire », aussi rustiques que le célèbre « Model T » de Ford, aussi résistants que possible, sans nous soucier de les faire aller vite, pourvu qu'ils soient capables de rouler sur des chemins de terre ? On n'en fabrique pas parce que la demande n'existe pas. Il faudrait la créer. Je crains qu'il ne faille avoir recours à des lois, car une semblable demande, pour peu qu'elle apparaisse, est rapidement étouffée par les soins de la publicité. Car ce que l'on veut, c'est la vente universelle des machines qui permettent si bien d'extorquer aujourd'hui aux contribuables américains les sommes considérables nécessaires à la construction et à l'entretien des superautoroutes.

Si bien que pour améliorer leurs transports tous les pays, y compris les plus pauvres, projettent et entreprennent de bâtir des réseaux routiers adaptés aux voitures particulières ou à ces semi-remorques tout aussi rapides, bref, à ces engins conformes aux désirs inspirés par une minorité de privilégiés épris de vitesse. On justifie, au besoin, cette façon de faire par la possibilité de réaliser de précieuses économies de temps : le temps d'un médecin, sans doute, ou d'un inspecteur de l'enseignement ou d'un quelconque administrateur, toutes personnes qui, dans un pays pauvre, ne servent presque exclusivement que ceux-là mêmes qui ont, ou espèrent avoir un jour, une voiture particulière. Le service public va, dans cette perspective, contre l'intérêt du public, et c'est là, pourtant, que l'on veut investir les ressources prélevées sur l'impôt ou les maigres bénéfices dus à l'exportation.

Lorsque la technologie « moderne » commence de s'implanter dans des pays pauvres (« sous-développés »), elle se présente sous trois aspects : les biens de consommation, les usines qui les fabriquent, les institutions de service (en particulier les écoles) qui, elles, transforment les hommes en producteurs et en consommateurs modernes. La plupart de ces pays consacrent aux écoles la plus grosse part de leurs ressources budgétaires. Les diplômés formés par l'école créent ensuite une demande pour d'autres prétendus services, la puissance industrielle, les routes macadamisées, les hôpitaux modernes et les aéroports, et ceux-ci, à leur tour, créent un marché pour les biens conçus pour des pays riches, et bientôt on commence, au besoin, à importer des outillages et des usines (d'un modèle déjà dépassé) pour les produire...

Parmi tous les prétendus services, l'école est le plus insidieux. Un réseau routier moderne crée seulement une demande de voitures. Les écoles, elles, créent une demande pour la gamme complète des institutions modernes qui se trouvent toutes à la droite du spectre

institutionnel. Un homme se risquerait-il à critiquer la construction de routes à grande circulation, on dirait de lui qu'il est attaché au passé et on n'en tiendrait pas compte, mais celui qui met en doute la nécessité des écoles est immédiatement en butte à toutes les attaques : c'est un être sans entrailles ou... un impérialiste !

L'ÉCOLE, SERVICE PUBLIC ?

Si l'on n'y réfléchit pas, les routes nous paraissent ouvertes à tous, faites pour le bien de tous ; il en va de même pour les écoles. Pourtant, leurs portes ne s'ouvrent que devant ceux qui sans cesse renouvellent leurs lettres de créance. Dans l'esprit du public, les dépenses consacrées à la voirie se justifient, puisqu'il faut pouvoir se déplacer ; de même le public est bientôt persuadé qu'il faut des écoles pour parvenir au niveau de compétence requis dans une société utilisant une technologie moderne. Or, comme nous l'avons vu, le réseau routier d'aujourd'hui est un faux service public, puisqu'il ne doit d'exister qu'à la demande de voitures particulières. Les écoles seraient-elles un meilleur service, elles qui se fondent sur le postulat, pour le moins contestable, que l'éducation est le résultat de l'ingestion de leurs programmes ?

Si l'on construit des routes toujours plus larges, plus roulantes, c'est par une étrange corruption du désir et du besoin de mobilité, changés en demande d'automobiles. Mais les écoles, pour leur part, faussent l'inclination naturelle qui vous porte à grandir et à apprendre, elles en font une demande de scolarité – autre perversion et plus redoutable. Cette demande pour une « maturité » fabriquée de toutes pièces conduit à renoncer à l'initiative personnelle, quelle qu'elle soit. Cette passivité-là est pire que celle suscitée par la demande de biens manufacturés. Dans notre classement des institutions, l'école se place, par conséquent, à l'extrême droite, plus loin que l'institution routière et automobile ! Elle est dans cette dernière raie du spectre et tout à côté de l'asile-prison, ultime étape, car les producteurs dont les activités se mesurent par la comptabilité des cadavres ne tuent, après tout, que les corps. Prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel.

Arrêtons-nous, un instant, au financement de ces services publics. Les routes sont en partie payées par les utilisateurs, ce sont les conducteurs qui paient les péages et les taxes sur l'essence. Mais l'université ? N'est-ce pas un exemple parfait de l'injustice de l'impôt ? Comme si les diplômés privilégiés chevauchaient, tel le vieillard de la mer du conte arabe, l'échine du public. L'école impose une taxe par tête pour servir la promotion de certains, et la sous-consommation en

kilomètres n'est pas aussi sévèrement sanctionnée que la sous-consommation éducative. L'homme qui ne possède pas de voiture à Los Angeles est presque un infirme ; s'il parvient cependant à trouver un moyen de se rendre sur un lieu de travail, il peut obtenir un emploi et le conserver, tandis qu'aucune issue ne s'offre au laissé-pour-compte de l'école. Le banlieusard dans sa Lincoln flambant neuve et son cousin de la campagne dans son vieux tacot peuvent tous deux profiter des routes, même si la première voiture coûte trente fois plus que l'autre ! La valeur d'un être scolarisé se mesure au nombre d'années et au coût des programmes qu'il a suivis. Enfin, si la loi ne force personne à conduire, elle contraint tout le monde à aller à l'école !

Seule cette répartition de gauche à droite des institutions contemporaines nous permet de voir la nécessité d'un réexamen de notre conception des institutions, si nous voulons parvenir à une réforme fondamentale, si nous voulons aller vers un avenir où nous pourrions vivre. Commençons donc par modifier profondément la valeur des institutions. Elles ont besoin d'une cure de jouvence !

Au cours des années soixante, des institutions nées pourtant à différents moments depuis l'époque de la Révolution française sont toutes tombées dans la décrépitude. Les systèmes d'éducation publique, que leur fondation remonte à l'époque de Jefferson ou à celle d'Atatürk, voire après la Seconde Guerre mondiale, sont tous devenus des « bureaucraties » qui portent en elles-mêmes leur propre justification et qui ne visent qu'à la manipulation des êtres humains. Ce phénomène est aussi évident lorsqu'on examine la sécurité sociale, les syndicats, les Églises, la diplomatie, la prise en charge des personnes âgées et des personnes décédées...

Aujourd'hui, par exemple, les systèmes scolaires de la Colombie, de l'Angleterre, de l'URSS et des États-Unis ont entre eux beaucoup plus de ressemblances qu'avec les écoles américaines de la fin du XIX^e siècle ou leurs homologues de la Russie. Désormais, toutes les écoles sont obligatoires et concurrentielles, partout la durée de leur fréquentation s'accroît. Nous retrouvons un phénomène de convergence identique dans la forme sous laquelle se présentent le service de la santé, le traitement des marchandises, l'administration des personnels, la vie politique... Tous ces processus institutionnels tendent à venir se placer à l'extrême droite de notre classification.

Cette convergence institutionnelle conduit à un amalgame des administrations à l'échelle planétaire. Leurs méthodes, leurs systèmes hiérarchiques, leur arsenal bureaucratique répondent à des normes internationales. Du bordereau à l'ordinateur, on retrouve les mêmes projets d'équipement dans les bureaux de l'Afghanistan ou du Costa Rica, tous sur le modèle occidental.

Partout, ces bureaucraties semblent vouloir se concentrer sur une

tâche impérieuse : promouvoir la croissance des institutions de droite. Ce qui importe pour elles, c'est la « fabrication » des choses, l'établissement de règles rituelles, c'est de façonner la vérité du pouvoir exécutif, de parvenir au règne de l'idéologie du *fiat* qui fonde la valeur attribuée à leur produit. La technologie fournit à ces bureaucraties un pouvoir sans cesse accru. C'est le bras droit de l'exécutif, en quelque sorte, qui gouverne la société, tandis que l'autre semble s'atrophier. Non pas que la technologie ne puisse accroître les possibilités d'une activité humaine et fournir un temps disponible plus considérable au jeu de l'imagination individuelle et de la créativité personnelle, mais l'utiliser ainsi n'augmenterait pas la puissance d'une élite qui s'en est assuré la gestion.

Il nous faut comprendre que, selon le choix que nous ferons, nous mettrons le sens, la nature de la vie humaine dans la balance. Tout homme doit savoir s'il veut la richesse matérielle et posséder encore plus de choses, ou s'il entend être libre de les utiliser. Il y a là deux manières de concevoir et son emploi du temps et ses barèmes de production.

Cette différence entre « fabriquer » et « agir », Aristote la remarquait déjà. Ce sont deux dimensions si différentes qu'elles ne se recoupent pas : « Car, disait-il, pas plus qu'agir n'est une façon de fabriquer, fabriquer n'est véritablement façon d'agir. L'architecture (*tekhnê*) est façon de fabriquer, d'amener quelque chose à être, dont l'origine se trouve dans le fabricant, non pas dans la chose. La création vise toujours une chose autre qu'elle-même. La perfection dans la création est un art, la perfection dans l'action une vertu [4]. » Le mot qu'Aristote utilisait pour « fabriquer » ou « créer » est *poiêsis*, et celui qu'il employait pour « faire-agir » *praxis*. Lorsqu'une institution tend à se déplacer vers la droite, cela implique qu'elle est en voie d'être restructurée pour accroître sa capacité de « fabriquer », tandis que son déplacement vers la gauche signifie, au contraire, qu'elle sera mieux à même de permettre une action ou *praxis*. La technologie moderne a augmenté les possibilités de l'homme de confier la fabrication des choses aux machines, et ainsi il devrait disposer de plus de temps pour « agir ».

« Fabriquer » les nécessités de l'existence ne lui prend plus tout son temps. Le chômage est le résultat de cette modernisation : c'est l'oisiveté d'un homme pour qui il n'y a rien à « fabriquer » et qui ne sait pas quoi « faire », c'est-à-dire comment « agir ». Le chômage est la triste oisiveté d'un homme qui au contraire d'Aristote, croit que fabriquer des choses, ce qu'il appelle « travailler », est conforme à la morale et que l'oisiveté, par conséquent, est mauvaise. Le chômage est l'expérience d'un homme qui s'est laissé convaincre par l'éthique protestante. Le loisir, selon Weber, est nécessaire à l'homme pour lui

permettre de travailler. Pour Aristote, le travail est nécessaire pour que l'homme puisse avoir des loisirs.

La technologie fournit à l'homme autant de temps qu'il le souhaite, qu'il utilisera à « fabriquer » ou à « faire ». Le choix entre le triste chômage et le loisir joyeux est maintenant proposé à la civilisation tout entière. Tout dépend du style des institutions que cette civilisation choisira. Cette possibilité de choix aurait été impensable dans une civilisation antique, fondée sur l'agriculture ou sur l'esclavage. L'homme postindustriel doit, par contre, choisir.

Une façon d'utiliser le temps disponible est de stimuler des demandes accrues de consommation de biens et, en même temps, de production de services. La demande de consommation implique une économie qui fournisse un choix sans cesse plus diversifié de choses toujours nouvelles, pouvant être fabriquées, consommées, gâchées, recyclées. La demande de production des services sous-entend cet effort stérile pour donner une valeur morale aux « produits » des institutions de service. Cela conduit à faire de la scolarité et de l'éducation une seule et même chose, à confondre soins médicaux et santé, spectacles programmés et divertissement, faculté de se déplacer et vitesse, etc. Et consentir à tout cela s'appelle de nos jours prendre la voie du « développement » !

Une économie fondée sur des biens durables représente précisément le contraire d'une économie fondée sur le vieillissement planifié. Certes, il faut restreindre la liste des biens disponibles ou la faire tout autre : ils doivent être d'une nature telle qu'ils donnent le maximum de possibilités d'en « faire » quelque chose. Il faut que l'on puisse soi-même en grande partie les assembler, les réutiliser, les réparer. Dans cette perspective, il ne convient pas d'accroître les services produits par les institutions, mais bien plutôt de fournir un cadre institutionnel où, sans qu'ils y soient contraints, les hommes puissent constamment s'éduquer à l'action, à la participation et à la possibilité d'agir eux-mêmes.

Ainsi, tandis que notre société contemporaine est emportée dans un mouvement où toutes les institutions tendent à devenir une seule « bureaucratie » postindustrielle, il nous faudrait nous orienter vers un avenir que j'appellerais volontiers « convivial », dans lequel l'intensité de l'action l'emporterait sur la production. Tout doit commencer par un renouvellement du style des institutions, et tout d'abord par un renouveau de l'éducation. Un avenir à la fois souhaitable et réalisable dépend de notre volonté d'investir notre acquis technologique de telle sorte qu'il serve au développement d'institutions « accueillantes ». Dans le domaine de la recherche éducative, cela revient à dire que nous devons aller à l'encontre des tendances du moment.

Logique de l'absurde

Que faut-il faire face à la « crise de l'enseignement », sinon revoir le principe même sur lequel l'éducation se fonde (on nous la présente comme un traitement médical obligatoire) plutôt que les méthodes utilisées ? Les désertions se sont multipliées, en particulier parmi les élèves de l'enseignement secondaire et parmi les instituteurs. Ce phénomène doit contribuer à attirer notre attention sur la nécessité de reprendre le problème à la base, et surtout avec un regard neuf.

Le « praticien », celui qui, devant sa classe, se considère comme un enseignant libéral, est sans cesse en butte à plus d'attaques. D'un côté, le mouvement pour une école libérée de la tutelle autoritaire, confondant discipline et endoctrinement, l'a pris pour cible et le dépeint sous les traits d'un tyran. De l'autre, l'expert en méthodes pédagogiques entend le convaincre qu'il ne sait ni évaluer ni modifier les « comportements » de ses élèves. Enfin, l'administration à laquelle il est soumis le force à s'incliner à la fois devant Summerhill et Skinner, faisant ainsi apparaître à l'évidence que l'éducation obligatoire ne saurait être une entreprise libérale. Dans ces conditions, comment s'étonner que le taux des enseignants déserteurs soit en train de dépasser celui des enseignés ?

Les États-Unis se sont engagés à assurer l'éducation obligatoire de leur jeunesse, et voilà que cette résolution se révèle aussi vaine que l'engagement au Viêt-nam qui devait, sans doute, conduire à la démocratisation obligatoire de ce pays. Que les écoles traditionnelles ne parviennent pas à répondre à l'attente des Américains, voilà qui devient évident. Mais le mouvement pour une école « libérée », s'il séduit les éducateurs peu désireux de se plier aux règles habituelles, n'a pas pour autant renoncé à l'idéologie traditionnelle de la scolarité. Par ailleurs, les partisans de nouvelles techniques éducatives promettent de venir à bout de la résistance de la jeunesse face à l'éducation obligatoire. Ils tiendront leurs promesses, disent-ils, s'ils disposent des crédits nécessaires. Leurs déclarations rappellent étrangement celles des experts du Pentagone. Pourquoi seraient-elles mieux fondées ?

À tout le moins, les critiques formulées à l'égard du système scolaire américain par les tenants de la psychologie du comportement semblent à l'opposé de celles qui sont le fait d'une nouvelle espèce

d'enseignants de « gauche ». Les premiers, « béhavioristes », entendent promouvoir une recherche pédagogique susceptible de conduire à « l'induction d'une instruction autotélique au moyen de doses individuelles, toutes prêtes, de connaissances ». Certes, ce style tranche sur celui des déclarations de nos hommes de gauche, partisans d'une « participation non dirigiste de la jeunesse dans des communes libérées fondées avec l'aide des adultes ». Cependant, replacées dans une perspective historique, ces deux tendances s'inscrivent dans la tradition de l'école américaine. Chacune reprend, en le mettant à la mode du jour, un des deux objectifs fondamentaux de l'école publique. Apparemment contradictoires, ils étaient et sont encore complémentaires. D'un côté, il faut assurer la permanence du contrôle social, de l'autre, développer l'initiative, le sens des responsabilités des élèves, mais dans l'optique, dans le cadre d'une société particulière, établie, organisée, aux rouages fonctionnant sans heurts, conçue comme la seule possible. À mesure que les exigences d'une urbanisation intensive se faisaient sentir, les enfants devinrent de plus en plus une sorte de ressource naturelle, dont le traitement revenait aux écoles, afin qu'ils soient prêts à être absorbés par la machine industrielle. Une politique en faveur du progrès, le culte de l'efficacité contribuèrent de concert au développement de l'école publique américaine [5]. Deux des réussites les plus caractéristiques de cet état d'esprit demeurent l'orientation professionnelle et les collèges secondaires.

Ces quelques réflexions sur le rôle historique de l'école doivent nous permettre de comprendre la nature exacte des deux mouvements de réforme dont nous avons parlé. Dans le premier cas, lorsqu'on s'efforce de parvenir à des changements spécifiques du comportement des élèves, à des modifications mesurables et dont l'opérateur peut être tenu pour responsable, nous retrouvons un des deux aspects de l'école. L'autre camp vise, ni plus ni moins, à la « pacification » de la génération nouvelle à l'intérieur d'enclaves spécialement aménagées, afin de la convaincre de poursuivre les mêmes rêves que ses aînés. À mon sens, Dewey définit fort bien ce processus de pacification lorsqu'il nous demande de « faire de chacune de nos écoles un embryon de vie communautaire, un centre actif où de nombreuses occupations reflètent la vie de la société plus vaste, tout en les *imprégnant* de l'*esprit* de l'art, de l'histoire et des sciences ». Si nous replaçons dans une perspective historique la controverse actuelle entre les défenseurs de l'école traditionnelle, les technologues de la pédagogie et les partisans de l'école « libérée », ce serait une grave erreur que d'interpréter cette querelle comme le prélude à une révolution de l'éducation. Elle témoigne plutôt d'un moment de réflexion sur la meilleure façon de parvenir à faire d'un vieux rêve une réalité, c'est

l'hésitation avant l'escalade ; il s'agit de faire en sorte que l'éducation soit totalement assurée par des éducateurs professionnels. La plupart des solutions proposées en matière d'éducation convergent vers des buts immanents à la production de l'homme coopératif, dont les besoins individuels sont satisfaits par le moyen de sa spécialisation dans le système américain. Tous ces projets sont orientés vers l'amélioration de ce que j'appelle (faute d'une meilleure expression) la « société scolarisée ». Même les critiques du système scolaire apparemment les plus révolutionnaires ne semblent pas disposés à renoncer à l'idée d'une obligation qu'ils ont à remplir envers la jeunesse, particulièrement à l'égard des enfants de condition pauvre. Il est de leur devoir de les conduire, que ce soit par l'amour ou par la peur, à s'intégrer à une société qui réclame une spécialisation disciplinée, aussi bien de la part des producteurs que des consommateurs, et, en même temps, une fidélité inconditionnelle à l'idéologie de la croissance économique.

La contestation ne conduit qu'à dissimuler un peu plus les contradictions inhérentes à l'idée sur laquelle se fonde l'école. Les syndicats d'enseignants, les magiciens de la technologie, le mouvement pour l'école libérée ne s'en prennent pas à la conviction fondamentale, au contraire ils renforcent les principes fondamentaux d'un monde scolarisé. Leur action est comparable à celle de nombreux mouvements de protestation qui poussent leurs membres à rechercher la justice sociale en réclamant à grands cris une progression du revenu national brut.

Faut-il citer quelques-uns de ces principes dogmatiques, qu'il ne s'agit surtout pas de mettre en doute ? La majorité des Américains demeure encore convaincue qu'un élève, en présence d'un pédagogue, peut acquérir un comportement qui serve à sa propre réussite et à celle de la société tout entière. Cette conviction se rattache au postulat selon lequel le citoyen ne commence de naître qu'au cours de l'adolescence, et pour que la naissance se fasse dans de bonnes conditions il faut que la période de gestation se passe au sein de l'école. C'est cette période que certains souhaitent rendre plus supportable en lui donnant une apparence de liberté, que d'autres entendent rendre plus efficace grâce à des équipements divers et d'autres encore embellir de quelque vernis emprunté à la tradition libérale ! Quoi qu'il en soit, nous revenons toujours à une conception profondément enracinée de l'adolescence : d'un côté, on se fait d'elle une image « romantique » ; de l'autre, on continue de la considérer sur le plan politique dans une perspective « conservatrice ». Cette conception nous pousse encore à reporter la responsabilité des changements qui doivent intervenir dans la société sur les épaules de la jeunesse, une fois, bien entendu, qu'elle sera sortie de l'école. Avec

de tels principes, on est conduit à considérer comme un devoir impératif d'assurer l'éducation des générations nouvelles, et on entreprend alors, en toute logique, de définir, d'évaluer, de cataloguer les objectifs personnels d'autrui. Ces efforts me font songer (et me font éprouver la même sensation de vertige) à une classification que nous propose Jorge Luis Borges dans un passage extrait d'une « Encyclopédie chinoise imaginaire ». Borges nous dit que les animaux se divisent en :

- a) appartenant à l'empereur,
- b) embaumés,
- c) apprivoisés,
- d) cochons de lait,
- e) sirènes,
- f) fabuleux,
- g) chiens en liberté,
- h) inclus dans la présente classification,
- i) qui s'agitent comme des fous,
- j) innombrables,
- k) dessinés avec un pinceau très fin en poils de chameau,
- l) et caetera,
- m) ceux qui viennent de casser la cruche,
- n) qui de loin semblent des mouches...

À quoi peut bien servir une telle taxinomie, sinon à répondre à des fins particulières ? Imaginons que cette liste soit celle utilisée par un collecteur d'impôts de cet empire très chinois. Elle aurait eu un sens pour lui, de la même façon que la taxinomie des objectifs en matière d'éducation a un sens pour ses savants auteurs. N'abandonnons pas encore notre paysan de Chine : en présence de représentants de l'autorité venus recenser ses troupeaux et possesseurs d'une logique aussi impénétrable, quel sentiment d'impuissance ne devait-il pas éprouver ? Or les étudiants, pour des raisons finalement comparables, auraient quelque peu tendance à ressentir les atteintes de la paranoïa lorsqu'ils se soumettent aux exigences d'un programme universitaire : ce sont les buts de leur existence qui sont ainsi catalogués... non pas leur bétail !

Si j'éprouve une sorte de fascination devant ce texte de Borges, c'est qu'il nous introduit à la logique de l'absurde, celle des administrations sinistres que nous décrivent Kafka et Koestler, mais qui existent, que nous reconnaissons dans notre vie quotidienne. L'enchaînement implacable des règles semble envoûter ceux-là mêmes qui s'en font les complices et les pousse à faire preuve d'une discipline encore plus aveugle.

Nous sommes dans le domaine de la gestion administrative, et c'est son esprit que nous reconnaissons là. Il gagne la société tout entière

lorsqu'elle exige de ceux qui ont la charge des institutions éducatives d'être publiquement responsables des résultats obtenus : on leur demande d'être capables de modifier le comportement de leur « clientèle ». Et les étudiants qui se laissent prendre, qui trouvent de la valeur aux nourritures conditionnées que leurs éducateurs veulent leur faire consommer, me font encore songer aux paysans qui s'efforceraient de remplir le questionnaire que Borges leur tend !

Depuis deux générations, la culture américaine s'est enrichie d'une foi dans les vertus des soins thérapeutiques. Rien d'étonnant alors à ce que l'on considère si souvent les enseignants comme des thérapeutes et que l'on croie que leurs ordonnances sont nécessaires à tous les hommes qui souhaitent jouir de la liberté et de l'égalité – ces deux droits que la Constitution leur reconnaît à la naissance. Et maintenant nos thérapeutes en éducation s'en viennent, en bonne logique, proposer un traitement à vie. Certes, on hésite encore, mais c'est sur le choix des remèdes : les uns préconisent de modifier l'atmosphère de la salle de classe, d'autres ne jurent que par l'extase électronique, certains proposent des stages périodiques de « sensibilisation ». Tous sont d'accord sur un point : il faut reculer sans cesse plus loin les murs de l'école, jusqu'à ce qu'elle enferme toute la société.

Derrière les arguments échangés et le tapage de la querelle de l'éducation aux États-Unis, on découvre finalement des positions plus conservatrices que dans d'autres secteurs de la contestation. Une tendance « radicale » parmi les jeunes économistes, voire parmi leurs maîtres plus traditionalistes, commence de s'interroger sur la valeur de la course à l'abondance. Il existe des groupes de pression qui préconisent le développement d'une médecine préventive aux dépens de soins toujours plus coûteux, d'autres préfèrent à la vitesse des facilités de transport. C'est seulement dans le domaine de l'éducation que les voix qui s'élèvent en faveur d'une authentique déscolarisation demeurent si isolées. Il n'existe pas de courant de pensée qui s'attaquerait aux institutions au service de l'éducation conçue comme obligatoire. Pour le moment, la déscolarisation de la société demeure une cause sans défenseurs organisés. Nous ne devrions pas manquer d'en être surpris à une époque où, chez les adolescents de douze à dix-sept ans, se manifeste une résistance grandissante, bien qu'encore désordonnée, à toute forme d'instruction planifiée.

Les novateurs en matière d'éducation n'entendent pas changer les institutions éducatives, puisqu'ils continuent de les considérer comme des canaux de distribution des programmes qu'ils proposent. Il importe peu, nous l'avons vu, que ces canaux de distribution aboutissent à une salle de classe, ou que l'on se serve de récepteurs de télévision, ou encore que l'on délimite des « zones libérées » ; peu importe également que les marchandises proposées soient d'une

nature « riche » ou « pauvre », « chaude » ou « froide », qu'elles soient « mesurables », tel le niveau III en mathématiques, ou impossibles à évaluer, telle la « sensibilité ». Ce qui compte, c'est que l'éducation est supposée être le résultat d'une méthode établie, gérée par l'éducateur. Tant que les rapports continueront d'être ceux d'un fournisseur et d'un consommateur, la recherche pédagogique ne conduira qu'à l'« escalade ». Elle se contentera d'accumuler des preuves scientifiques de la nécessité d'une quantité accrue de marchandises éducatives et du perfectionnement des méthodes de livraison. De la même façon, une certaine branche des sciences sociales entend prouver la nécessité d'accroître la distribution des produits de l'institution militaire !

Une révolution de l'éducation suppose un double renversement des tendances actuelles : il faut une orientation différente de la recherche, ainsi qu'une compréhension nouvelle du style éducatif exigé par une contre-culture en voie d'apparition.

La recherche opérationnelle entend parvenir à un fonctionnement optimal du mécanisme que l'enseignement a hérité des générations précédentes. Nous pourrions comparer ce mécanisme à une trémie dans laquelle on déverse les marchandises éducatives. Or, dans une perspective syntaxique, nous pourrions concevoir, à l'opposé de cet entonnoir (à l'opposé du gavage), un réseau souple, un tissu vivant où chaque personne désireuse de s'instruire serait à même de trouver les contacts nécessaires, de participer à sa propre croissance. Cette conception se trouve pour l'heure, sur le plan conceptuel, au point aveugle de la recherche. Le seul fait d'orienter son regard différemment, de chercher à voir ce qui se dissimule, constituerait dans ce domaine une véritable révolution scientifique.

L'existence de cette zone d'ombre impénétrable s'explique par la partialité d'une société dont la culture est systématiquement faussée par la confusion entre la croissance technologique et le contrôle technocratique. Le technocrate n'accorde de valeur à un milieu humain que si celui-ci lui permet une programmation plus efficace, c'est-à-dire la prévision des rapports et interactions entre l'homme et son environnement. Les possibilités que définit alors le planificateur doivent concorder avec les désirs de ceux qui sont soumis à son observation et que l'on appelle les « bénéficiaires » ! La définition de la liberté est, ce faisant, simplifiée : c'est le fait de pouvoir choisir dans une gamme de produits conditionnés.

Nous pourrions dire que l'on fait de la syntaxe une vertu : on la veut sans cesse mieux ordonnée, plus efficace et contraignante. Face à cette langue de la programmation, une contre-culture apparaît, qui affirme au contraire les vertus du contenu sémantique, la richesse de la connotation, plutôt que la puissance de la syntaxe capable de conduire à l'abondance matérielle. Ce n'est plus la garantie de qualité

de l'instruction, dont on fait une profession, qu'il lui faut ; elle recherche l'issue imprévisible des rencontres avec les êtres, dont chacun est seul responsable. Le seul fait de redécouvrir la surprise personnelle, plutôt que de se fier à des valeurs produites par les institutions, est capable d'ébranler l'ordre établi. Nous serons à même de distinguer et de séparer les possibilités réelles que nous offrent les outils de la technologie, facilitant la rencontre, et le contrôle de plus en plus pesant des technocrates, parce qu'ils entendent tout savoir et prévoir lorsque des hommes sont en présence.

Nos institutions éducatives d'aujourd'hui ne servent que les objectifs de l'éducateur. Ce qu'il nous faut, ce sont des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui.

Les réseaux du savoir

Nous avons examiné dans un chapitre précédent cette insatisfaction que l'on retrouve dans les écoles et les universités, et dont on nous rebat les oreilles depuis quelque temps (le récent rapport de la commission Carnegie ne manque pas d'en faire état). Que ce soient les élèves et les étudiants qui, pour obtenir leurs examens et diplômes, se soumettent à des maîtres, ou que ce soient ces derniers, tout maîtres diplômés qu'ils sont, tous disent éprouver un sentiment de frustration, et ils l'expliquent, en général, par le manque de crédits, de temps, d'équipements, etc. Le public en vient alors à se demander s'il ne serait pas possible de concevoir l'enseignement différemment. Interrogeons par ailleurs ceux-là mêmes qui défendent une telle idée, demandons-leur où ils ont acquis leurs connaissances, leurs convictions, ils finiront par admettre que c'est le plus souvent en dehors d'un établissement scolaire. L'amitié ou l'amour, des programmes de télévision qu'ils ont suivis, des lectures, l'exemple de leurs égaux, une rencontre fortuite furent déterminants ; ou bien ils ont vécu quelque expérience personnelle, par exemple ce véritable rite d'initiation exigé pour faire partie d'une bande de jeunes, ou celui de la vie dans un hôpital, dans la salle de rédaction d'un journal, dans un atelier ou un bureau, etc. Si l'on veut cesser de dépendre des écoles, ce n'est pas en investissant les ressources budgétaires dans un nouveau système destiné à « faire » apprendre que l'on y parviendra. Ce qu'il faut plutôt, c'est créer de nouveaux rapports entre l'homme et ce qui l'entoure qui soient source d'éducation. Pour parvenir à ce résultat, nous devons modifier simultanément nos réactions, l'idée que nous nous faisons de la croissance, les outils nécessaires à l'éducation et le style de la vie quotidienne.

Mais déjà des changements apparaissent dans nos réactions. Cette fière assurance avec laquelle on affirmait la nécessité des écoles disparaît. Face à l'industrie du savoir, la résistance du consommateur s'affirme. Des enseignants, des élèves, des contribuables, des employeurs, des économistes – voire des policiers – préféreraient ne plus dépendre des écoles. Ils sont conscients de leur frustration, mais ne parviennent pas pour autant à imaginer des institutions nouvelles, par manque d'imagination, certes, mais aussi parce qu'ils ne disposent pas du langage nécessaire, parce qu'ils ne savent pas reconnaître leur

intérêt propre. Ils ne conçoivent pas une société déscolarisée ; leur esprit est incapable d'inventer des institutions nouvelles pour une société qui serait parvenue à démanteler l'école.

Si bien qu'il nous revient de montrer que le contraire de l'école n'est pas utopique, que nous pouvons faire confiance à un apprentissage des connaissances qui soit l'affaire de chacun, sans nous délester de cette tâche sur des enseignants chargés de convaincre (par la persuasion, la corruption ou la menace) les enseignés qu'il leur faut trouver le temps et la volonté nécessaires pour s'instruire. Nous pouvons donner à celui qui veut apprendre des moyens nouveaux d'entrer en contact avec le monde autour de lui, au lieu de continuer à avoir recours aux canaux de distribution traditionnels des programmes d'enseignement. Après un bref examen de ce qui sépare l'enseignement scolaire de l'éducation, nous tenterons d'esquisser quatre ébauches d'institutions à but éducatif qui puissent satisfaire les intérêts du plus grand nombre.

UNE OBJECTION : À QUI PEUVENT SERVIR

CES PONTS JETÉS VERS L'INCONNU ?

Nous avons pris l'habitude de considérer que la nature de l'école dépend de la structure économique et politique. C'est ainsi que nous en venons à nous persuader qu'il suffirait de changer le mode de gouvernement, ou de satisfaire aux intérêts d'une classe plutôt qu'une autre, ou encore de parvenir à une nationalisation des moyens de production, pour que le système scolaire devienne fondamentalement différent. Or les institutions éducatives que je voudrais esquisser appartiennent, au contraire, à une société qui n'existe pas encore, elles contribueraient à la créer. Assurément, si le sentiment de frustration que l'école entretient représente en lui-même une force capable de conduire à quelque changement des structures actuelles, cela ne suffit pas. Mais il nous faut déjà répondre à une objection que l'on ne manquera pas de faire : pourquoi s'efforcer de construire, en quelque sorte, des ponts qui ne conduisent nulle part, au lieu de se consacrer à modifier tout d'abord le système politique et économique ?

Cette objection peut paraître évidente. En fait, elle ne tient pas suffisamment compte de la nature profonde de l'école, à la fois politique et économique. Par conséquent, remettre en question le système scolaire ouvre en politique et en économie des perspectives nouvelles.

Fondamentalement, les établissements scolaires ne dépendent plus d'une idéologie prônée par un gouvernement ou par une organisation économique particulière. Tandis que les autres institutions peuvent se présenter différemment d'un pays à l'autre, l'école a partout une

structure semblable et se propose, sans que nous en ayons conscience, des objectifs comparables. Elle façonne un consommateur qui n'accordera bientôt plus de valeur qu'aux services rendus par les institutions.

L'idée de scolarité dissimule un programme par lequel il s'agit d'initier le citoyen au mythe de l'efficacité bienveillante des bureaucraties éclairées par le savoir scientifique. Et, partout, l'élève en vient à croire qu'une production accrue est seule capable de conduire à une vie meilleure. Ainsi s'installe l'habitude de la consommation des biens et des services qui va à l'encontre de l'expression individuelle, qui aliène, qui conduit à reconnaître les classements et les hiérarchies imposés par les institutions. Et les enseignants essaieraient-ils de s'y opposer que, dans le cadre de l'école, ils ne pourraient rien contre cette volonté secrète, quelle que soit l'idéologie dominante.

Ou bien, si l'on veut, les écoles sont fondamentalement semblables dans tous les pays, qu'ils soient fascistes, démocratiques, socialistes, petits ou grands, riches ou pauvres. Et cette identité nous force à reconnaître que derrière toutes les apparences que le mythe peut prendre, par-delà les fables différentes, il est toujours semblable dans le monde entier : il inspire le développement de la production et les méthodes utilisées pour parvenir au contrôle social.

Cette identité nous révèle combien il est illusoire de prétendre que les écoles puissent être différentes. Comment espérer un changement fondamental de ces dernières, parce que le système social ou économique aurait changé ? Illusion encore, et qui permet à l'institution scolaire de jouir d'une immunité quasi entière, bien qu'elle ne soit que l'agent reproducteur d'une société de consommation.

Parvenu à ce point, il faudrait examiner l'exemple de la Chine. Pendant trois millénaires, celle-ci a protégé le savoir en distinguant entre le fait d'apprendre et les privilèges conférés par les épreuves du mandarinat. Pour devenir une puissance mondiale et une nation moderne, la Chine dut adopter le principe de la scolarité sur le modèle international. Seul le recul nous permettra de voir si la grande révolution culturelle fut finalement la première tentative réussie de déscolarisation des institutions d'une société.

Même la création limitée de nouveaux organismes éducatifs qui seraient le contraire des écoles actuelles représenterait une attaque susceptible de briser un maillon de la chaîne que l'État forge dans tous les pays du monde. Un programme politique qui ne reconnaît pas explicitement la nécessité d'une déscolarisation ne saurait être considéré comme révolutionnaire : ce n'est qu'appel démagogique, exigence d'avoir une quantité accrue de ce qui existe déjà. Pour connaître la valeur des options politiques que l'on nous propose

aujourd'hui, il suffit de voir si elles envisagent de mettre en oeuvre cette déscolarisation, et quelles lignes directrices elles définissent pour assurer la qualité de l'éducation dans la société souhaitée.

Il semble bien que certaines communautés ou pays pauvres ne puissent s'opposer aux exigences du marché mondial, ne puissent secouer le joug de la domination politique des grandes puissances. C'est là une raison supplémentaire pour rechercher une libération sociale qui passe d'abord par une conception délibérément opposée de l'éducation, par la mise en place de structures éducatives contraires à celles qui existent actuellement. Ce changement-là, même les sociétés les plus pauvres ont les moyens d'y parvenir.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES NOUVELLES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

Un véritable système éducatif devrait se proposer trois objectifs. À tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce à n'importe quelle époque de leur existence. Il faut ensuite que ceux qui désirent partager leurs connaissances puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, il s'agit de permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre. Un tel système supposerait l'existence de garanties constitutionnelles accordées à l'éducation. Pourquoi celui qui apprend devrait-il se soumettre à un programme obligatoire ? Comment justifier une ségrégation fondée sur la possession de certificats ou de diplômes ? L'impôt est forcément injuste lorsque tous les citoyens doivent entretenir un ensemble gigantesque de bâtiments scolaires, un corps enseignant démesuré, car tout cela ne sert que les fins de l'industrie de la connaissance, ne permet de distribuer que les produits qu'elle veut bien mettre sur le marché pour un nombre limité de consommateurs. À quoi devraient servir les possibilités que nous donne la technologie, sinon à donner à chacun les moyens de s'exprimer, de communiquer, de rencontrer les autres ? C'est la liberté universelle de parole, de réunion, d'information, qui a vertu éducative.

Dans les écoles, tout se passe comme s'il y avait un secret dans chaque chose ; l'existence n'a de valeur que si l'on déchiffre ces secrets, et pour les connaître on les examinera dans un ordre donné, sous la tutelle d'enseignants qualifiés, seuls capables de conduire à leur révélation. Une fois que l'esprit est scolarisé, la seule vision qu'il ait du monde, c'est une sorte d'entassement pyramidal de marchandises, et pour pouvoir les manipuler, en bénéficier, il doit apprendre progressivement l'inventaire et savoir lire les étiquettes ! De nouvelles institutions éducatives feraient d'abord crouler cette

pyramide, car celui qui apprend aurait, grâce à elles, accès où il voudrait. Il pourrait tout aussi bien voir ce qui se passe dans la salle de contrôle ou à l'Assemblée, à défaut de pouvoir y entrer par la porte ! Grâce à elles, il n'aurait pas non plus à présenter ses lettres de créance ou son curriculum, il rencontrerait librement ses semblables et ses aînés, ce qu'il ne peut faire aujourd'hui.

Il suffit, me semble-t-il, de concevoir quatre organismes, voire trois seulement, pour disposer du cadre nécessaire à l'éducation. Voyons l'enfant au cours de sa croissance : il grandit dans un monde de choses à manipuler et à examiner, entouré d'êtres plus âgés qu'il peut prendre pour modèles, soit sur le plan des connaissances, soit sur celui des valeurs ; en même temps, il rencontre d'autres personnes qui lui sont semblables, qui lui sont égales, qui, par leur seule présence, le poussent à s'affirmer, à s'exprimer, à rivaliser, à coopérer, à comprendre. S'il a de la chance, un aîné s'intéresse à lui et le fait profiter de ses observations : il le conduit par là à vouloir s'améliorer. Quelles sont donc les sources de l'apprentissage ? Ce sont ces objets, ces choses saisies, tenues en main, regardées, ce sont les modèles proposés, l'aide des aînés, les rencontres avec des êtres égaux. En bref, nous disposons de quatre types de ressources, sur lesquelles l'éducation se fonde ; les rendre disponibles et accessibles à tous, c'est la fonction des institutions éducatives, chacune correspondant à l'aménagement d'un de ces secteurs.

Ce faisant, nous mettrons en place une « trame de possibilités éducatives » par la présence de ces quatre « réseaux ». Certes, ce dernier mot peut prêter à confusion, puisqu'il est trop souvent utilisé avec un sens différent. Il se confond parfois avec ces canaux de distribution que certains utilisent pour l'endoctrinement, l'instruction ou le divertissement, encore que ce terme s'applique aussi au téléphone ou au service postal qui sont à la disposition de ceux qui entendent communiquer. Il serait bon de disposer d'un autre substantif, moins usé et qui ne suggère pas l'idée d'un piège où se prendre, mais à défaut nous nous contenterons de celui-là, en nous efforçant de le rendre synonyme d'une sorte de trame ou de tissu éducatif.

Ce dont nous avons donc besoin, c'est de nouveaux réseaux, par lesquels soient agrandies, multipliées les chances de chacun d'apprendre et d'enseigner. Prenons un exemple pour éclairer notre propos. Nous constatons qu'avec un même niveau de connaissances techniques on peut tout aussi bien fabriquer des postes de télévision que des magnétophones. Tous les pays d'Amérique latine disposent maintenant de chaînes de télévision, bien que le nombre de récepteurs demeure faible. Ainsi, en Bolivie, le gouvernement a fait construire une station de télévision il y a six ans ; or le nombre de récepteurs

s'élève à sept mille pour quatre millions de citoyens. L'argent dépensé dans les installations de télévision en Amérique latine aurait suffi à mettre un magnétophone à la disposition d'un adulte sur cinq, tout en permettant la circulation d'un ensemble considérable de bandes enregistrées, la mise en place de stations d'écoute et d'enregistrement dans les villages les plus reculés, l'acquisition d'un nombre important de bandes vierges.

En quoi, demandera-t-on, ce réseau de magnétophones différencierait-il du réseau actuel de télévision ? En ceci qu'il rendrait possible la liberté d'expression : que l'on sache ou non écrire, on pourrait enregistrer, répandre, faire entendre son opinion. C'est tout le contraire du réseau existant qui permet aux administrateurs – qu'ils soient hommes politiques ou enseignants – de répandre sur tout le continent leurs programmes supervisés par les institutions, et qu'eux-mêmes ou les bailleurs de fonds jugent bons pour le peuple.

Cet exemple suffirait à montrer que l'on peut utiliser la technique à deux fins opposées : elle servirait tout aussi bien l'indépendance d'esprit et l'éducation, au lieu d'être l'instrument de l'emprise bureaucratique et de l'endoctrinement.

QUATRE RÉSEAUX

Ce n'est pas en faisant confiance aux vues d'un directeur d'école, ou à celles d'un président de conseil d'administration, ou bien à celles d'un éducateur professionnel, que l'on pourra envisager la mise en place de nouvelles institutions éducatives. Et il ne s'agit pas non plus de servir les intérêts de telle ou telle classe. L'erreur, en fait, consiste à se demander : « Que faut-il que quelqu'un apprenne ? » La question serait plutôt : « Celui qui veut apprendre, de quoi doit-il disposer, avec qui doit-il se trouver en rapport ? »

Quiconque désire s'instruire sait ce dont il a besoin : il recherche des informations et, lorsqu'il s'essaie à les utiliser, il souhaite parfois disposer des conseils et des critiques d'autrui. Quant aux informations, où les trouvera-t-il, sinon dans des livres, des objets matériels ? Parfois, elles lui seront fournies par d'autres personnes. Un véritable système éducatif n'impose rien à celui qui s'instruit, mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin (bien sûr, la rencontre avec autrui suppose aussi l'accord de l'autre partie). Les remarques et observations critiques peuvent également venir de deux directions, soit des pairs, soit des aînés, c'est-à-dire, dans le premier cas, des personnes qui s'intéressent pour l'instant aux mêmes questions, dans le deuxième, celles qui veulent bien faire bénéficier l'apprenti d'une expérience plus étendue. Les « pairs », cela signifie tout aussi bien des collègues avec qui examiner une question, des compagnons de lecture ou de

promenade avec qui partager une expérience plaisante ou ardue, ou encore des adversaires dans un jeu. Les « aînés » peuvent tenir le rôle de conseillers pour savoir quelle connaissance acquérir, la méthode à employer, les personnes à rencontrer à tel ou tel moment. Ils sont éventuellement susceptibles de guider vers les véritables questions qu'il faut se poser entre égaux, et d'indiquer l'insuffisance des réponses auxquelles on est parvenu. Bien que ces « ressources » éducatives soient abondantes, on ne les conçoit généralement pas comme source d'éducation et, finalement, y avoir accès n'est pas chose si aisée, en particulier pour les pauvres, d'où la nécessité de structures nouvelles conçues uniquement pour aider quiconque veut en bénéficier. Cela suppose encore que ces « réseaux » disposent d'un support administratif, d'un équipement technique et d'une protection légale.

Quand on pense à des possibilités éducatives, on se réfère au catalogue des programmes définis par l'enseignement, alors qu'il faut viser le contraire : définir quatre organismes grâce auxquels celui qui veut s'éduquer pourra bénéficier des ressources qu'il juge nécessaires.

1. Un premier service serait chargé de mettre à la disposition du public les « objets éducatifs », c'est-à-dire les instruments, les machines, les appareils utilisés pour l'éducation formelle. Une certaine partie d'entre eux, conçus dans un but purement éducatif, seraient présentés dans des bibliothèques, des laboratoires, des salles d'exposition (musées, salles de spectacle, par exemple) ; d'autres, utilisés dans les activités journalières, par exemple dans des usines, des aéroports, des fermes, etc., pourraient être accessibles aux personnes désirant les connaître, soit pendant une période d'apprentissage, soit en dehors des heures de fonctionnement normal ;

2. Un service d'échange des connaissances tiendrait à jour une liste des personnes désireuses de faire profiter autrui de leurs compétences propres mentionnant les conditions dans lesquelles elles souhaiteraient le faire ;

3. Un organisme faciliterait les rencontres entre « pairs ». Véritable réseau de communication, il enregistrerait la liste des désirs en matière d'éducation de ceux qui s'adresseraient à lui pour trouver un compagnon de travail ou de recherche ;

4. Des services de référence en matière d'éducateurs (quels qu'ils soient) permettraient d'établir une sorte d'annuaire où trouver les adresses de ces personnes, professionnels ou amateurs, faisant ou non partie d'un organisme. Comme nous le verrons par la suite, certains de ces éducateurs pourraient être chargés de ce travail par un système d'élections ou choisis en consultant leurs anciens élèves.

Des services chargés de donner accès aux objets éducatifs

En matière d'enseignement, les objets matériels représentent une ressource fondamentale. Certes, selon le milieu où un homme se trouve placé et les rapports qu'il entretient avec son entourage, il est à même d'acquérir presque fortuitement un certain nombre de connaissances. Mais l'apprentissage formel passe d'abord par la possibilité de manipuler, d'utiliser les objets de la vie quotidienne, de même que par l'examen, l'étude de ceux qui sont conçus dans une perspective purement éducative. Prenons, par exemple, un moteur. Il faudrait pouvoir, dans un garage, le faire fonctionner, le démonter, le remonter ; d'un autre côté, il faudrait disposer également de la possibilité de se servir, mettons, d'une règle à calculer, voire d'un ordinateur, d'un ouvrage quel qu'il soit, d'une machine identique à celles utilisées dans une usine et mise entièrement à la disposition des étudiants, ou encore pouvoir entrer quand on le souhaiterait dans un jardin botanique, etc.

Aujourd'hui, on se contente de voir les différences entre les enfants pauvres et les enfants riches : ces derniers sont avantagés dans la mesure même où ils disposent plus aisément des objets qui, finalement, représentent une source d'éducation. Et, dans cette perspective, certains organismes, tel l'UNESCO, tentent de réduire ces différences en fournissant aux pauvres le matériel éducatif qui leur fait défaut. Cela ne suffit pas, puisque l'on ne s'aperçoit pas que les êtres humains, qu'ils soient par ailleurs riches ou pauvres, sont de plus en plus tenus à l'écart de la nature réelle des objets conçus par notre société. En effet, les enfants nés à l'âge du plastique et des spécialistes ne parviennent plus à franchir certains obstacles qui s'opposent à la compréhension des produits de la technique moderne. Cela tient, d'une part, à la nature même de ces produits ; de l'autre, à celle des institutions. La façon dont on conçoit la production industrielle crée un monde de choses dont on ne voit plus que l'apparence extérieure ; quant aux écoles, elles imposent à leurs élèves de vivre dans un domaine artificiel, où les objets sont retirés du milieu quotidien dans lequel ils ont leur sens véritable.

Une paysanne d'un village mexicain avait eu l'occasion de faire une courte visite à New York. Plus tard, elle me fit part de l'étonnement qu'elle avait ressenti devant tous les étalages et les magasins où l'on ne vendait, dit-elle, que des « choses fardées et peinturlurées ». La formule n'est pas si mauvaise : les produits industriels ne sont-ils pas destinés à appâter le consommateur par leur apparence extérieure ? Tous ces produits que l'industrie crée pour nous, nous les utilisons sans savoir comment ils sont faits ou fonctionnent. Qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur d'une montre, d'un combiné téléphonique, d'une machine à écrire électrique ? Si nous voulons le savoir, nous sommes prévenus, nous allons les détériorer, il faut laisser cela à un spécialiste. Certes,

on veut bien nous enseigner la théorie des transistors, mais un récepteur transistorisé n'est pas fait pour que nous y allions voir par nous-mêmes. Bref, on nous décourage d'apprendre, et toutes ces inventions de l'industrie étouffent l'esprit inventif de l'ensemble de la société et ne servent finalement que la personne soi-disant compétente qui garde jalousement son savoir particulier.

L'homme vit dans un milieu qu'il a lui-même conçu, et voilà que cet environnement artificiel lui devient aussi impénétrable que la nature l'est pour le primitif. En même temps, tout ce qui sert à l'éducation est du ressort de l'école. L'industrie monopolistique du savoir conditionne les objets éducatifs les plus simples, produit des outils spécifiques dont seul l'enseignant qualifié est censé savoir se servir, et tandis que l'on s'efforce de les rendre plus efficaces, les prix de revient s'accroissent démesurément.

L'enseignant, fier de ses manuels, défend jalousement ce qu'il considère comme son équipement professionnel indispensable, tandis que l'étudiant se prend à haïr même le laboratoire, qu'il définit bientôt comme un lieu de travail scolaire. L'administrateur universitaire entend que la bibliothèque soit protégée contre une utilisation qu'il juge abusive, car il lui semble nécessaire de défendre un équipement public coûteux contre ceux qui voudraient s'y distraire plutôt qu'apprendre. Dans une telle atmosphère, rien d'étonnant alors si l'étudiant se contente le plus souvent d'avoir recours aux cartes, aux encyclopédies, aux laboratoires, aux microscopes, etc., seulement lorsqu'il y est contraint par les exigences du programme. Les ouvrages, seraient-ils les plus importants, ne deviennent plus que de mauvais moments inévitables de l'année universitaire et perdent leur pouvoir d'agir sur la réflexion. C'est en étiquetant toutes choses, en faisant d'elles des outils éducatifs, que l'école leur fait perdre leur vertu vivante.

Si nous entendons déscolariser, c'est par un renversement de ces méthodes qu'il faut commencer, en rendant accessible l'environnement physique et les ressources matérielles propres à l'éducation que l'on a avilies pour les mettre au service de l'enseignement. L'instruction doit partir d'un choix personnel. Utiliser les choses en les incluant dans un programme d'études a un effet peut-être plus nocif que de se contenter de les retirer de l'ensemble dont elles font partie. Cela conduit éventuellement à corrompre les réactions des élèves.

Arrêtons-nous un instant sur le problème des jeux conçus dans une perspective éducative. Je n'entends pas par là ceux que propose la section des sports dans un établissement scolaire (tels que le basket ou le rugby), qui servent surtout à rehausser le prestige de l'école et à lui valoir éventuellement des subventions accrues, alors qu'elle y

consacre, par ailleurs, une part importante de son budget. Comme les athlètes en ont eux-mêmes conscience, les séries de matches et de rencontres présentées comme de véritables tournois guerriers vont à l'encontre du plaisir que l'on peut trouver dans le sport et renforcent l'esprit de compétition propre à l'école. Je pense plutôt à ces jeux éducatifs qui représentent une introduction à des modes de pensée spécifiques : grâce à ces jeux, en effet, la théorie des ensembles, la linguistique, la logique des propositions, la physique, voire la chimie, sont abordées avec beaucoup plus d'aisance. Un de mes amis se rendit un jour à un marché mexicain avec un jeu appelé « Wff'n Proof » (« Soufflez et vous aurez la preuve ») ; il s'agit, en fait, de quelques dés qui portent sur leurs faces six symboles logiques. Il montra aux enfants les quelques combinaisons qui permettent d'obtenir une séquence démontrable, ce que certains comprirent assez rapidement. En quelques heures de pratique, plusieurs d'entre eux étaient capables d'expliquer le principe du jeu à leurs camarades et suivaient, sans le savoir, la méthode des preuves utilisée en logique des propositions. Ceux que cela n'intéressait pas s'en allèrent...

En fait, pour certains enfants, de tels jeux représentent une forme particulière d'éducation qui leur ouvre de nouvelles perspectives, dans la mesure où ils leur permettent de découvrir que les systèmes de raisonnement reposent sur des axiomes interchangeables et que les mécanismes conceptuels peuvent fort bien servir à échafauder des jeux. Quant à ces jeux, ils ont l'avantage d'être simples, bon marché, et les joueurs peuvent en découvrir les règles presque sans aide extérieure. Utilisés au cours des périodes de loisir, ils fournissent une occasion exceptionnelle de déceler et de développer des talents inhabituels, tandis que le psychologue scolaire se contente souvent de prendre ces possibilités pour la manifestation d'un caractère antisocial, de tendances dangereuses, voire d'un déséquilibre. Dans le cadre scolaire, lorsque les jeux deviennent des tournois, ce ne sont plus seulement des activités de loisir ; en développant l'esprit de compétition, ils perdent leur caractère de divertissement. Pis encore, celui auquel fait défaut le sens de l'abstraction est souvent considéré comme un être inférieur. C'est ainsi qu'un exercice par lequel certains esprits se délient devient une camisole de force pour d'autres.

Que l'équipement éducatif soit sous le contrôle de l'école augmente encore, de façon imprévue, le prix de revient de ce matériel qui pourrait être pourtant fort peu élevé. Son utilisation étant soumise aux impératifs des programmes et aux exigences des maîtres qui, par ailleurs, en ont la garde et passent les commandes, tout cela fait que les élèves, dans leur ressentiment contre l'école, s'en prennent à ce matériel, si bien qu'il faut sans cesse le renouveler.

De même que l'on ne peut disposer librement des objets éducatifs,

de même le bric-à-brac moderne n'est pas conçu pour être étudié. Vers les années trente, tout adolescent débrouillard savait plus ou moins réparer une automobile, mais maintenant les constructeurs compliquent sans cesse la technique et ne fournissent de manuels qu'aux mécaniciens spécialisés. Un ancien modèle de poste de radio contenait assez de bobines, de condensateurs, de lampes, pour permettre de construire un poste émetteur capable de saturer tous les appareils du voisinage ! Les transistors sont moins encombrants, mais plus personne ne se risque à les démonter. Il serait difficile de lutter contre cette tendance dans les pays hautement industrialisés, mais, dans le tiers monde, pourquoi ne pas concevoir dès aujourd'hui un matériel plus simple et constitué de telle sorte que l'on en puisse comprendre les principes de fonctionnement ?

Essayons d'imaginer, par exemple, un moyen de transport adapté à des pays pauvres. Dix millions de dollars suffiraient dans un pays comme le Pérou pour, d'une part, relier 40 000 hameaux par un réseau de pistes de deux mètres de large et, d'autre part, acquérir puis entretenir 200 000 « mulets mécaniques » à trois roues, à raison de cinq par village en moyenne. Le budget dont nous faisons mention correspond au moins à ce que dépensent la plupart des pays sous-développés pour construire des routes modernes et acquérir des voitures, qui ne profitent guère qu'aux riches et à leurs employés, tandis que les pauvres demeurent prisonniers de leur village. Or, pour une somme d'environ 125 dollars, on pourrait disposer d'un de ces « mulets mécaniques » équipé, par exemple, d'un moteur simple et robuste de six chevaux ; une vitesse maximale de vingt-cinq à trente kilomètres-heure représenterait une performance suffisante ; il faudrait surtout qu'il puisse transporter des charges, disons, d'une demi-tonne (ce qui permettrait le transport de la plupart des marchandises, à l'exception des troncs d'arbre et des poutrelles d'acier !).

S'il semble évident que le choix politique visant à l'application d'un pareil plan d'amélioration des transports ne manquerait pas d'être bien accueilli par les populations rurales, il est tout aussi certain que la plupart des personnes influentes ne voudraient pas en entendre parler, parce qu'elles possèdent, elles, des automobiles et que ces « mulets » encombreraient leurs routes. Ces véhicules n'auraient de chance d'être acceptés que si l'on avait préalablement fixé une vitesse limite très faible, disons quarante kilomètres-heure. Encore une fois, concevoir et mettre en service un pareil modèle suppose une réforme d'ensemble.

Il n'y a pas lieu de s'étendre ici sur la possibilité de réaliser ce modèle et de lever les obstacles politiques, sociaux, économiques, financiers et techniques. Je voudrais seulement montrer l'importance

primordiale des considérations à proprement parler éducatives lorsqu'on recherche une solution de rechange, serait-ce face au problème des transports nécessitant des investissements coûteux. En effet, pour une faible augmentation du prix à l'unité, rien n'interdirait de concevoir notre mulet mécanique de telle sorte que chaque utilisateur puisse lui-même assembler les différentes pièces. En consacrant un mois ou deux à le monter, à le démonter, par là à le comprendre, à le connaître, il serait capable de l'entretenir et de le réparer lui-même. D'un côté, il serait alors plus aisé de décentraliser la production, d'ouvrir de nombreux ateliers ; de l'autre, la compréhension du mécanisme permettrait d'utiliser éventuellement l'engin à de multiples usages. Ainsi, l'un s'en servirait comme d'un tracteur pour ses labours, l'autre actionnerait une pompe avec le moteur... À bien y regarder, ne voyons-nous pas là des avantages décisifs sur le plan même de l'éducation, que ne fournissent guère les machines complexes des pays dits « évolués » ?

Or, dans une ville moderne, non seulement il n'est plus possible de comprendre toutes les machines en service, mais les endroits faussement appelés « publics » sont tout aussi impénétrables à la compréhension. Dans la société américaine, les enfants sont tenus à l'écart de la plupart des centres d'activités, sous prétexte qu'ils sont privés. Quant aux sociétés qui ont banni la propriété privée, elles n'agissent pas autrement : ce sont des endroits réservés aux gens de métier et dangereux pour les non-initiés. Ainsi, l'entrée du dépôt de chemins de fer est interdite, tout autant que celle de la caserne de pompiers. Si ce n'était là qu'affaire de sécurité, il suffirait de fort peu d'ingéniosité pour prévoir quelques dispositifs pour l'assurer. Nous revenons toujours au même point : pour déscolariser l'équipement nécessaire à l'éducation, il faut commencer par le rendre accessible et par montrer quelles sont les méthodes de production, et surtout il faut reconnaître leur valeur éducative. Certains travailleurs ne manqueront pas de se plaindre de la présence de personnes désireuses de s'instruire, mais qu'importe cette gêne au regard des bénéfices sur le plan de l'éducation ?

On pourrait dès maintenant interdire aux voitures particulières de circuler dans Manhattan. Cela aurait été impensable il y a seulement cinq ans. En fait, quelques rues sont déjà interdites à la circulation motorisée à certaines heures, et cette réglementation a toutes les chances de s'étendre. Nous parviendrons un jour à l'interdiction généralisée de se garer dans toute la ville et de circuler en voiture dans les rues secondaires. Cela est nécessaire dans la mesure où la ville doit être ouverte à l'ensemble de la population. Il faudrait que cela permette en même temps de disséminer le matériel éducatif, trop bien gardé pour l'heure dans des entrepôts ou des laboratoires fermés,

de le mettre dans des salles d'exposition et, pourquoi pas, dans les magasins, où les enfants et les adultes se rendraient librement – sans courir le risque de se faire écraser !

Si les écoles et les enseignants ne définissaient pas les objectifs de l'éducation, le marché de la connaissance présenterait un choix infiniment plus varié ; la définition des objets ou des instruments considérés comme éducatifs serait beaucoup plus large. Rien n'interdirait de disposer des ressources qu'offre un magasin d'outillage, tout autant que de celles d'une bibliothèque, d'un laboratoire, voire d'une salle de jeux. Pourquoi ne pas imaginer des volontaires imprimant des journaux dans chaque quartier urbain, ou dans un village, sur les presses et rotatives rendues accessibles au public ? Dans les magasins d'exposition, promus centres d'études, on prévoirait, par exemple, des cabines pour utiliser une télévision en circuit fermé, on mettrait à la disposition du public divers matériels, ne serait-ce qu'un équipement de bureau... Pourquoi ne pas utiliser les « juke-box » ou de nombreux tourne-disques pour diffuser, les uns de la musique classique, les autres du jazz ou de la musique folklorique ? Pourquoi ne pas développer les ciné-clubs, les expositions itinérantes d'oeuvres d'art anciennes ou modernes ou de reproductions, organisées par les principaux musées déjà existants ? Les possibilités sont multiples.

Un tel réseau nécessiterait, certes, un personnel, mais dont la fonction ressemblerait à celle des gardiens ou des guides de musée ou des bibliothécaires, plutôt qu'à celle des enseignants. Ainsi, celui qui tiendrait la boutique biologique du coin conseillerait ses clients ; il pourrait leur indiquer une exposition à voir, une projection de diapositives ou de films ; il fournirait des indications sur les dangers des maladies infectieuses, sur les régimes diététiques ou sur tout autre soin préventif. Il indiquerait éventuellement les personnes compétentes dans son domaine à ceux qui auraient besoin d'informations plus approfondies.

Comment financer ce « réseau » d'information ? Il est possible d'envisager ce financement de deux façons différentes. Directement, chaque communauté pourrait établir, par exemple, un budget d'ensemble et donner à tout visiteur accès à n'importe quel point du réseau, tout en fixant des horaires de visite raisonnables. D'une façon plus indirecte, chaque citoyen bénéficierait de subventions définies par la communauté et attribuées aux divers groupes d'âge : ils auraient ainsi accès aux équipements les plus coûteux et les plus rares, tandis que les autres objets et choses plus ordinaires seraient mis à la disposition de tous.

Lorsqu'il s'agit de construire un monde où la vie quotidienne aurait vertu éducative, trouver des ressources destinées à un équipement

spécifique n'est qu'un des problèmes auxquels il faut faire face, et c'est peut-être le plus facile à résoudre. Avec l'argent actuellement dépensé pour les objets du culte de la scolarité, il serait aisé de faciliter le libre accès des citoyens à la vie réelle de la cité. Une première étape consisterait, sans doute, à consentir des avantages fiscaux à tous ceux qui emploieraient quelques heures par jour des jeunes entre huit et quatorze ans, à condition, bien entendu, que ce travail n'excède pas leurs forces. Il nous incombe, en effet, de lutter contre ce désengagement qui est le propre de la jeunesse confiée à l'école, de revenir en quelque sorte à une tradition où seule la participation à la vie de la société faisait de vous un homme. Un garçon ou une fille de douze ans doit devenir un citoyen responsable en commençant de tenir un rôle, d'assumer des tâches dans la communauté. Beaucoup de jeunes gens à l'âge dit « scolaire » connaissent mieux le quartier où ils vivent, ses habitants et ses problèmes, que les assistantes sociales ou les conseillers municipaux. Certes, ils ont une fâcheuse tendance à poser des questions embarrassantes et à proposer des solutions qui ne satisfont pas les habitudes bureaucratiques ! Laissons-les acquérir de l'expérience pour qu'ils puissent mettre le plus tôt possible leurs facultés d'observation et leurs propres connaissances au service d'un gouvernement populaire.

Il n'y a pas si longtemps, on ne s'apercevait guère des dangers de l'école, alors qu'on parlait de ceux d'un apprentissage dans la police, voire dans le corps des pompiers... ou dans les maisons de jeux ! Et l'on se contentait de dire que l'école protège la jeunesse des périls de l'existence. Que vaut cet argument aujourd'hui ? Récemment, je rendis visite à un groupe de « Young Lords [6] » installés dans une église méthodiste d'Harlem. Ils étaient armés et occupaient l'église pour protester contre la mort de Julio Rodan, un jeune Portoricain trouvé pendu dans sa cellule après son incarcération. Je connaissais plusieurs des meneurs parce qu'ils avaient passé un semestre à Cuernavaca. Comme je m'étonnais de ne pas voir l'un de ces derniers, on m'expliqua qu'il était « retombé dans ses habitudes de drogué » et qu'il avait « réintégré l'université ».

Une planification nouvelle, des avantages consentis, une législation appropriée pourraient permettre de disposer des possibilités éducatives inutilisées que représentent les usines et l'équipement industriel en général, objets pourtant d'investissements considérables. Le libre accès aux objets éducatifs demeurera impossible tant que les entreprises bénéficieront à la fois de la protection légale accordée aux activités privées et du pouvoir économique que leur confèrent leurs millions de clients, leurs milliers d'employés, d'actionnaires, de fournisseurs. Derrière leurs murs se trouvent enfermées de nombreuses connaissances techniques, la plupart des méthodes et des biens de

production de notre monde, et les clients, les employés, les actionnaires n'en connaissent que quelque aspect particulier ou les résultats ; il en est de même pour le public dans son ensemble, qui protège cependant ces entreprises par ses lois et leur permet de fonctionner en bénéficiant des services de la société. L'argent aujourd'hui dépensé en publicité dans les pays capitalistes suffirait tout aussi bien à financer l'éducation à l'intérieur de la General Electric, par exemple, ou de n'importe quelle autre entreprise. Si l'on réorganisait les usines et les bureaux de telle sorte qu'ils soient ouverts au public, que chacun puisse voir ce qui s'y fait, un grand pas vers l'éducation serait accompli. Pourquoi ne pas déjà prévoir certaines formes d'indemnisation, d'allègements fiscaux pour les entreprises qui prendraient ce risque ? De plus, que de portes demeurent obstinément fermées au nom de la sécurité nationale, même aux hommes de science reconnus ! Pourtant, il n'y a pas si longtemps, la science semblait vouloir fournir une occasion unique de se rencontrer et d'échanger des connaissances. Ceux qui étaient capables de faire des recherches parvenaient le plus souvent à se servir du matériel qu'ils jugeaient nécessaire, et surtout il leur était possible de communiquer leurs découvertes à leurs pairs. Cette anarchie ne dura pas : l'organisation bureaucratique y mit bon ordre. Une grande partie de la connaissance scientifique est enfin inaccessible ! Le réseau de communication international a été démantelé et remplacé par une lutte impitoyable entre les équipes de recherche. On a mis sous clef ceux qui appartiennent à la communauté scientifique, de même que les instruments dont ils disposent. Ils sont au service des programmes nationaux ou du développement des sociétés anonymes. Et ils ne doivent pas tant poursuivre une recherche théorique que trouver d'abord des applications pratiques qui, loin de servir les hommes, contribuent à les appauvrir un peu plus.

Dans un monde contrôlé par les nations et les grandes entreprises, il n'est possible d'aménager qu'un accès limité aux objets éducatifs. Cependant, cela suffirait, sans doute, à nous éclairer assez et à nous armer pour enfin briser les dernières chaînes politiques. Le système scolaire garantit seulement que le contrôle des objets éducatifs passe des mains de la personne privée à celles de l'homme de métier. Prendre le chemin contraire devrait conduire chacun à revendiquer son droit à les utiliser pour sa propre éducation.

Que le contrôle qu'exerce le secteur privé, ou les corps de métier, sur les possibilités d'éducation contenues dans les « choses » disparaisse, et l'on ne manquera pas de parvenir à une conscience nouvelle de la propriété, définie comme un bien véritablement public.

On ne saurait placer un professeur de guitare, comme son instrument, dans une vitrine de musée. Il n'est pas la propriété du public. Il ne se loue pas non plus dans une boutique ! Il va de soi que ceux qui sont capables d'enseigner un savoir n'appartiennent pas à la même catégorie de ressources éducatives que les choses dont nous parlions précédemment. Ce n'est pas pour autant qu'ils sont toujours indispensables. Je puis, après tout, louer une guitare, me procurer également des leçons enregistrées, une méthode, et parvenir ainsi à apprendre à jouer de mon instrument. Il pourrait même y avoir quelques avantages à ce système si je ne trouve que de mauvais professeurs, si les airs que je veux jouer sont inconnus dans mon pays, ou encore si je suis timide et préfère tâtonner à l'écart !

Quoi qu'il en soit, pour faciliter l'échange des connaissances, il faudrait concevoir des services différents des précédents. Comment considérer quelqu'un comme une ressource éducative, si nous ne sollicitons pas son accord ? Et, à supposer que nous l'ayons, nous devons savoir à quel moment il est disponible, où le rencontrer, la méthode qu'il entend suivre...

L'homme qui souhaite communiquer à autrui un savoir particulier se distingue également des « pairs ». Ces derniers se définissent en effet comme des personnes qui, à partir d'intérêts et d'aptitudes comparables, décident de poursuivre ensemble leur recherche ; ou encore qui se réunissent pour s'exercer à la pratique d'un savoir partagé, que ce soit une activité sportive, artistique, ou la discussion des prochaines élections... Les services d'échange des compétences devront donc permettre la réunion de personnes dont l'une est désireuse de transmettre, et l'autre de recevoir une connaissance spécifique.

Cet échange se fonde tout d'abord sur la démonstration : celui qui possède un talent sert en quelque sorte de modèle. Assurément, la démonstration pourrait être filmée, enregistrée, reproduite dans un schéma, mais la présence physique du démonstrateur est toujours souhaitable, surtout lorsqu'il s'agit d'un moyen de communication, d'un langage. À notre centre de Cuernavaca, quelque dix mille adultes sont venus apprendre l'espagnol, la plupart parce qu'ils estimaient nécessaire de parler couramment cette langue. Or, entre une série de cours en laboratoire de langue et l'apprentissage par petits groupes avec une personne de langue espagnole, ils préféraient généralement la seconde méthode.

Pour un grand nombre de techniques et de connaissances largement répandues, la démonstration par un instructeur représente la meilleure façon d'apprendre. C'est par les modèles qui nous sont proposés que nous avons appris à parler. Il en va de même pour l'apprentissage de la conduite, ou pour savoir faire la cuisine, se servir du téléphone, etc.

Et nous aurons à peine conscience d'avoir assimilé ces connaissances diverses. Pourquoi d'autres techniques plus complexes ne s'apprendraient-elles pas d'une façon comparable, que ce soit la technique opératoire en chirurgie, la façon de se servir des fichiers et des systèmes de classement, ou la manière d'utiliser un violon ?

Lorsqu'on veut vraiment apprendre, à moins que l'on ne souffre d'un handicap particulier, la seule aide nécessaire est finalement de voir démontrer ce que l'on voudrait acquérir. Mais pour que quelqu'un puisse aujourd'hui faire la démonstration d'un savoir, on exige de lui un diplôme comme certificat de garantie de sa compétence. Cette exigence est le résultat d'une situation particulière : il faut quelqu'un capable de convaincre autrui d'apprendre ce qu'il ne désire pas savoir ou de faire suivre à tous, à une certaine période de leur existence, un programme obligatoire et préalablement défini...

Mais, du même coup, le marché de l'éducation souffre d'une pénurie d'enseignants, dans la mesure où le public entend qu'ils présentent leurs lettres de créance. Il faudrait à ses yeux que non seulement ils puissent aider les autres à acquérir une connaissance, mais encore qu'ils diagnostiquent les insuffisances et soient surtout capables d'inspirer le goût d'apprendre (que l'on ne trouve qu'en soi-même). Enfin, le public exige qu'ils soient des pédagogues. Or ceux qui sont capables de faire la démonstration d'un savoir particulier seraient beaucoup plus nombreux si nous faisions confiance à des êtres qui ne soient pas nécessairement des enseignants de métier.

Pour l'éducation des princes, il fallait un précepteur qui fût à la fois un homme de valeur et un maître, soit, mais cette idée ne se justifie plus. Que tous les parents veuillent encore un Aristote pour leur petit Alexandre, voilà qui est dangereux ! La personne capable d'inspirer l'enthousiasme à ses disciples et de démontrer une technique demeure l'oiseau rare, et les princes eux-mêmes bénéficièrent plus souvent des services d'un sophiste que de ceux d'un philosophe.

Si les connaissances à acquérir n'étaient pas chose courante, il serait tout de même possible de trouver quelques personnes capables d'en faire la démonstration ; le tout est de les rendre aisément accessibles. Autour des années quarante, parmi les réparateurs de postes de radio qui apparurent en Amérique latine, y compris dans les coins les plus reculés, beaucoup n'avaient pas suivi les cours d'une école. Les récepteurs de TSF s'étaient répandus et, très rapidement, certains avaient plus ou moins appris à les réparer. Vinrent les transistors, apparemment bon marché mais irréparables. Nos bricoleurs se retrouvèrent au chômage. Aujourd'hui, les écoles techniques ne parviennent pas à enseigner à leurs élèves les connaissances que nos réparateurs avaient apprises par la pratique en se servant de postes plus encombrants, mais finalement aussi utiles et

plus durables.

Un ensemble d'intérêts égoïstes empêche aujourd'hui un homme de faire part de ses connaissances techniques. Plus celles-ci sont rares, plus il peut en tirer profit, et il croit avoir tout à craindre de leur généralisation. L'enseignant qui détient le monopole de la transmission du savoir a, pour sa part, tout à gagner lorsque l'artisan craint de voir son apprenti devenir son concurrent. Quant à l'opinion publique, on lui a fait croire que les connaissances n'ont de valeur que si elles portent l'estampille de l'école. Le marché de l'emploi semble reposer sur la rareté des compétences, et l'on s'emploie à préserver cette pénurie, soit en interdisant l'exercice d'une profession si l'on ne justifie pas d'une scolarité suffisante, soit en concevant des instruments qui ne peuvent être utilisés et réparés que par des spécialistes (seuls ces derniers ont, par ailleurs, accès à l'outillage et aux informations nécessaires).

Les écoles gèrent cette pénurie de personnel qualifié. Aux États-Unis, le nombre des infirmières est en diminution, parce que maintenant, pour exercer ce métier, il faut suivre quatre années d'études spécialisées. Des femmes issues de familles modestes suivaient naguère avec peine un cycle de deux ans ; aujourd'hui, elles cherchent un autre emploi.

Certes, exiger des enseignants de métier, dûment diplômés, conduit au même résultat. Pour ne pas manquer d'infirmières compétentes, il suffirait d'encourager celles qui exercent déjà à en former de nouvelles, et les juger, non pas sur leurs diplômes, mais sur leurs aptitudes réelles. Les diplômes représentent un obstacle à la liberté de l'éducation, en faisant du droit de partager ses connaissances un privilège réservé aux employés des écoles. Si bien que pour garantir le développement de l'échange des compétences, il nous faudrait une législation qui garantisse cette liberté d'enseigner. Le droit d'enseigner une compétence devrait être tout aussi reconnu que celui de la parole. Une fois cette restriction levée, l'étude en serait facilitée.

Mais comment convaincre les personnes compétentes de transmettre leur savoir et comment disposer des capitaux nécessaires ? Nous pourrions imaginer plusieurs solutions. On pourrait, par exemple, institutionnaliser l'échange des compétences en créant des centres ouverts au public, en particulier dans les zones industrielles, tout au moins pour les connaissances indispensables à l'exercice de certaines professions : savoir lire, taper à la machine, se servir de la comptabilité, parler une langue étrangère ou plusieurs, connaître la programmation, être initié aux circuits électriques, diriger telle ou telle machine, etc. Il serait possible de distribuer à certains groupes de la population des bons éducatifs donnant accès à ces centres, tandis que les personnes plus privilégiées devraient payer pour en bénéficier.

On pourrait concevoir une solution plus révolutionnaire en créant une sorte de « banque ». Ainsi, on donnerait à chaque citoyen un premier crédit lui permettant d'acquérir des connaissances de base. Ensuite, pour bénéficier de nouveaux crédits, il devrait lui-même enseigner, soit dans les centres organisés, soit chez lui, voire sur les terrains de jeux. Le temps passé à enseigner par l'exemple et la démonstration serait celui-là même qui permettrait de bénéficier des services de personnes plus instruites. Une élite entièrement nouvelle apparaîtrait, constituée de ceux qui auraient gagné leur éducation en la partageant avec autrui.

Certes, il ne faudrait pas que les parents aient le droit de gagner des crédits pour leurs enfants. Une telle solution ne ferait que donner des avantages supplémentaires aux classes privilégiées ; au contraire, pour conduire à leur disparition, il serait judicieux d'accorder un crédit éducatif plus important aux sous-privilégiés. Il serait également nécessaire de mettre en place des organismes et des bureaux d'information chargés d'établir et de diffuser les listes des instructeurs volontaires et les renseignements les concernant. L'information dans ce domaine serait, par conséquent, accessible à tous. Ces organismes seraient, peut-être, également habilités à organiser les « épreuves de qualification » et à faire respecter la législation nécessaire pour interdire et prévenir toute tentative de monopoliser une connaissance.

Car il ne saurait y avoir de monopole du savoir et la liberté de ces échanges doit être préservée et garantie par des lois permettant de fonder un choix en matière d'emploi seulement sur la base d'une compétence démontrée et s'opposant à toute discrimination à partir d'un curriculum éducatif. Si l'on substitue à l'examen universitaire des épreuves destinées à établir la compétence propre à un travail donné, ces dernières devront présenter un caractère d'objectivité indéniable. Cela suppose qu'elles soient soumises au contrôle public, ensuite qu'elles soient aussi limitées, aussi précises que possible : peut-on, par exemple, se servir ou non de telle machine, utiliser tel ou tel système ? Le danger consisterait à remettre en place de façon détournée un système complexe de batteries de tests au service de la sélection sociale. Dans bien des domaines, la compétence, et seulement la compétence, est aisément mesurable. Par exemple, une sténodactylographe est-elle capable de prendre sous la dictée ? Combien de fautes fait-elle ? Ou un programmeur sait-il se servir du langage mathématique nécessaire ?...

Ne serait-ce que dans la perspective de l'organisation de la main-d'oeuvre, il vaut mieux disposer des résultats d'une épreuve destinée à révéler les compétences telles qu'elles sont, plutôt que se fier à d'anciennes appréciations scolaires plus ou moins subjectives. Certes, d'aucuns ne manqueront pas de s'élever contre l'idée même d'une

épreuve ou d'un test ; mais vaut-il mieux développer ce type d'épreuve ou n'en tolérer aucune ? Je crains fort que dans ce dernier cas les risques soient encore plus considérables, car on ne manquerait pas pour autant de porter sur un candidat un jugement qui serait encore beaucoup moins fondé.

L'appariement des égaux

L'école se contente souvent de rassembler des élèves dans une même salle et de les soumettre au même programme de mathématiques, d'orthographe, d'instruction civique, etc. Parfois, elle essaie d'améliorer ce système en proposant des options. Mais toujours on voit dans chaque discipline se constituer des groupes d'élèves de force à peu près égale. Un authentique système éducatif permettrait à chacun de choisir l'activité pour laquelle il rechercherait un partenaire de sa force.

Assurément, les écoles permettent à de nombreux enfants de se libérer du cadre trop étroit de leur famille, de nouer de nouvelles amitiés. Mais, en même temps, elles les convainquent que leur choix doit se porter sur leurs condisciples. Organiser des rencontres entre enfants dès leur plus jeune âge, pour qu'ils puissent se connaître mutuellement, se juger et apprendre à rechercher la compagnie d'autrui, voilà qui les préparerait à découvrir tout au long de leur existence des partenaires nouveaux, avec lesquels se lancer dans de nouvelles entreprises. Pour un bon joueur d'échecs, le plaisir n'est-il pas de trouver un partenaire de sa force, et pour un novice de rencontrer un autre débutant ? C'est la raison d'être des clubs. Ceux qui veulent parler de tel livre ou de tel article seraient souvent prêts à payer pour trouver des interlocuteurs, de même que ceux qui recherchent des partenaires dans un jeu, des compagnons d'excursion ou des personnes passionnées comme eux de mécanique ou de toute autre activité. Les bonnes écoles s'efforcent de développer des intérêts communs parmi les élèves qui suivent le même programme. Mais le contraire de l'école serait ici encore une institution facilitant des rencontres entre des êtres qui, à un moment donné, partagent le même intérêt spécifique, sans tenir compte d'autre chose.

L'échange des compétences, examiné précédemment, ne saurait procurer de bénéfices comparables pour les deux parties, comme peut le faire l'appariement de partenaires égaux. Pour trouver des instructeurs, comme nous l'avons fait observer, il faudrait leur offrir quelque compensation ou quelque encouragement, car leur enseignement consiste à répéter des exercices, ce qui peut être pénible à la fois pour eux et pour ceux qu'ils instruisent. Rien de tel dans le cas de notre appariement de partenaires, qui n'exige que la mise en place d'un réseau de communications.

Les divers systèmes de reproduction et d'enregistrement dont nous disposons aujourd'hui tendent à réduire la nécessité de recourir à des instructeurs dans de nombreux domaines. Ils viennent en aide également à ces derniers et rendent possible l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances au cours d'une vie. Rien d'étonnant alors si un nombre sans cesse plus considérable d'êtres humains ressentent un besoin accru de rencontrer d'autres personnes avec qui exercer le savoir nouvellement acquis. Ainsi, une étudiante qui a étudié le grec moderne avant de passer ses vacances dans le pays désire au retour trouver quelqu'un avec qui parler de la politique grecque en Crète. Où le trouvera-t-elle, et comment ? Un Mexicain habitant New York recherche d'autres lecteurs du journal *Siempre*. Il peut faire passer une annonce, rien de plus. Souhaite-t-on trouver quelqu'un qui s'intéresse à l'oeuvre de James Baldwin ou de Bolivar, le problème demeurera le même.

Pourtant, la technique moderne permettrait aisément la mise en place d'un réseau d'appariement. L'utilisateur se contenterait d'indiquer son nom, son adresse, et décrirait l'activité pour laquelle il recherche un compagnon. Un simple tri sur ordinateur permettrait de lui transmettre la liste des personnes ayant manifesté un intérêt similaire. Comment se fait-il que l'on n'ait jamais mis en place un tel système sur une grande échelle, alors que le public dans son ensemble reconnaît bien volontiers la valeur de ces rencontres ?

Sans exploit technique d'aucune sorte, les réponses pourraient être fournies par retour du courrier et, dans les grandes villes, il serait possible d'installer des terminaux donnant une réponse quasi instantanée. La seule façon, par ailleurs, d'obtenir un nom et une adresse serait de faire état d'une activité pour laquelle on recherche un compagnon ; ainsi, les utilisateurs ne seraient connus que de leurs partenaires éventuels. Un système d'affichage et d'annonces pourrait améliorer le fonctionnement du réseau en indiquant les sujets demandés pour lesquels l'ordinateur n'a pas de listes à fournir. Les personnes intéressées pourraient alors s'inscrire. Un tel réseau disposant des ressources publiques serait le seul moyen de garantir le droit de libre réunion et d'exercer les citoyens à cette activité fondamentale.

Ce droit est politiquement reconnu et culturellement accepté, mais nous nous apercevons qu'il n'est pas respecté lorsque des lois imposent certaines formes de réunions : c'est le cas de certaines institutions qui recrutent à des âges donnés, sans se soucier du temps qu'il faut leur consacrer de gré ou de force. L'armée en est un exemple, l'école un autre, que je tiens pour plus scandaleux.

Déscolariser, c'est donc aussi abolir l'obligation que l'on vous fait de participer à une « assemblée ». C'est, en même temps, reconnaître

le droit de quiconque, indépendamment de l'âge ou du sexe, de tenir une réunion. L'institutionnalisation des « meetings » représente une atteinte à ce droit. Ce mot désignait autrefois une rencontre entre des hommes, où chacun venait de sa propre volonté. Il fait maintenant penser au produit institutionnel d'une quelconque agence.

Si les institutions de service peuvent de plus en plus aisément acquérir des clients, les hommes, par contre, ont de moins en moins la possibilité de se faire entendre, à moins de passer par les moyens d'information de masse ; mais ces derniers ne s'intéressent à eux que s'ils ont quelque nouvelle sensationnelle à diffuser. Or les personnes souhaitant se rencontrer devraient pouvoir se servir des installations existantes aussi facilement que l'on faisait, autrefois, sonner la cloche de l'église pour rassembler les villageois. Quant aux bâtiments scolaires, qu'il paraît difficile de reconverter à d'autres usages, ils pourraient servir de lieux de réunion.

Le système scolaire pourrait bientôt avoir à faire face à un problème que les Églises connaissent déjà : que faire de l'espace rendu disponible par la défection des fidèles ? Les écoles seraient aussi difficiles à vendre que les temples ! Une façon de continuer à les utiliser serait de confier ces locaux aux habitants du voisinage. Des volontaires annonceraient ce qu'ils entendent traiter et à quel moment dans telle salle de classe. Un tableau d'affichage porterait le programme à la connaissance de tous. L'accès de la classe serait libre, ou bien l'on utiliserait un système de bons. On rémunérerait éventuellement le « professeur » suivant le nombre d'élèves qui voudraient bien suivre ses cours (pendant des périodes à définir). Il me semble que les jeunes meneurs que l'on trouve actuellement et les éducateurs renommés seraient les plus demandés. Un système comparable pourrait servir à l'enseignement supérieur, en attribuant aux étudiants des bons éducatifs qui leur donneraient droit, par exemple, à dix heures annuelles de consultation privée avec le professeur de leur choix ; comme autres moyens d'étude, ils bénéficieraient du libre accès à la bibliothèque et des services que nous avons examinés : échange des compétences, appariement...

Il faut, bien sûr, penser à l'éventualité que de tels systèmes soient utilisés dans des buts d'exploitation ou à des fins immorales, comme l'ont été le téléphone ou le courrier. Comme pour ces derniers, il doit y avoir des remèdes. Nous avons examiné précédemment un système de rencontre qui n'autoriserait qu'une information imprimée concise, plus le nom et l'adresse du demandeur. Un tel système devrait être à l'abri des abus. Mais la crainte du danger éventuel ne doit pas nous faire perdre de vue l'ampleur des bénéfices que l'on peut espérer en tirer.

Que mes propositions ne manquent pas de soulever des objections,

j'en suis persuadé, et les premiers à en faire seront peut-être ceux qui, comme moi, ont à coeur de défendre la liberté de parole et de réunion. Ils diront, sans doute, que l'appariement des égaux est un moyen artificiel de mettre les êtres humains en rapport, et surtout qu'il ne serait pas utilisé par les pauvres qui en ont le plus grand besoin. Certains, par ailleurs, s'inquiètent dès que l'on veut faciliter des rencontres qui ne soient pas enracinées dans la vie d'une communauté locale. D'autres s'indigneront parce que je suggère l'utilisation d'ordinateurs. Ils diront, sans doute, que l'on ne peut rassembler les hommes de façon aussi impersonnelle. À quoi ils ajouteront qu'une recherche commune se fonde sur une expérience partagée, sur des affinités profondes.

Je comprends ces objections, bien que je ne sois pas persuadé de leur justesse. En premier lieu, le retour à une existence conçue dans le cadre d'une petite communauté, celle-ci étant le point de départ de l'expression créatrice, risque d'aller à l'encontre de la volonté d'en faire l'unité politique de base. Faire tout reposer sur cette petite communauté serait se priver d'un avantage de la vie urbaine : la possibilité libératrice de participer simultanément à la vie de plusieurs groupes d'égaux. Par ailleurs, des êtres qui n'ont jamais vécu proches les uns des autres peuvent éventuellement avoir des expériences à partager plus enrichissantes que ceux qui se connaissent depuis l'enfance. Les grandes religions n'ont jamais négligé l'intérêt de ces rencontres en terre lointaine et, grâce à elles, les croyants ont su souvent trouver le chemin de la liberté. Cet esprit se retrouve dans les pèlerinages, la vie monastique, l'aide mutuelle entre les sanctuaires et les temples. Dans cette perspective, l'appariement des égaux pourrait conduire à l'apparition de nombreuses communautés qui existent dans une ville à l'état latent, mais sont, pour l'heure, étouffées.

Nous n'entendons pas nier l'importance des communautés locales, mais nous devons constater leur disparition progressive, au fur et à mesure que les hommes abandonnent aux institutions la charge de définir les rapports sociaux. Dans son dernier ouvrage, Milton Kotler montre comment l'impérialisme du centre administratif de la cité retire toute signification politique à notre voisinage, au quartier dans lequel nous vivons. La tentative protectionniste de ressusciter le voisinage comme unité culturelle ne fait que renforcer cet impérialisme bureaucratique. Loin de retirer artificiellement les hommes de leur milieu local pour fonder de nouveaux groupes ne reposant sur aucune réalité profonde, les rencontres entre pairs devraient stimuler la restauration de la vie communautaire à l'échelon local dans les villes. Un homme qui, de nouveau, dispose de la faculté d'appeler ses semblables à participer à des rencontres, à des conversations riches de sens, ne se contentera sans doute plus de vivre

à l'écart, séparé d'autrui par les exigences et les règles implicites de la vie urbaine. Une fois que les hommes auront découvert qu'une action commune ne dépend que de leur propre décision, il leur paraîtra nécessaire d'exiger l'ouverture de leur communauté locale à des échanges créateurs sur le plan politique.

Ne constatons-nous pas que la vie urbaine devient de plus en plus une denrée coûteuse, à mesure qu'il faut enseigner aux habitants qu'ils ne peuvent attendre la satisfaction de leurs besoins que de l'action de services institutionnels complexes ? Que d'argent dépensé pour que cette existence soit à peine supportable ! La rencontre entre pairs représente une première étape de la libération nécessaire des citoyens qui en sont venus à dépendre entièrement des administrations publiques.

Ce serait également une étape décisive face à la nécessité de trouver de nouveaux moyens de fonder la confiance du public. Dans une société scolarisée, en effet, nous nous sommes habitués à nous fier de plus en plus aux jugements des enseignants de métier, qui décident eux-mêmes de l'efficacité de leur travail. Nous leur faisons confiance, nous allons voir le médecin, l'avocat ou le psychologue, certains qu'ils méritent que nous les croyions parce qu'ils ont reçu une éducation spécialisée.

Dans une société déscolarisée, les gens de métier ne seraient plus dissimulés derrière leurs diplômes, assurés que l'on ne mettra pas en doute leur compétence sous prétexte qu'ils possèdent un pedigree universitaire ! Ils ne pourront plus former ces ententes profitables entre spécialistes qui se renvoient mutuellement leurs clients. Avant de leur accorder sa confiance, un client éventuel devrait pouvoir consulter les personnes qui ont eu affaire à eux précédemment. Cela exige encore la création de réseaux de communication que l'on pourrait considérer comme des services publics et qui permettraient, par exemple, à l'étudiant de choisir son professeur, au malade de connaître son médecin.

Des éducateurs professionnels

Si les citoyens avaient de nouvelles possibilités de choix, disposaient de chances nouvelles de s'instruire, leur désir de trouver un maître devrait grandir. Plus certains de leur indépendance, ils accepteraient volontiers d'être guidés puisqu'ils n'auraient pas peur d'être manipulés par lui. Ils seraient du même coup plus aptes à reconnaître une sagesse acquise au cours d'une vie. Déscolariser l'éducation devrait développer (au lieu de l'étouffer) l'effort pour rechercher des êtres humains possédant une sagesse pratique, prêts à aider le nouveau venu au seuil de son aventure éducative. Que celui qui est parvenu à la maîtrise de son art renonce à se poser en modèle

unique, en détenteur des sources du savoir, et l'on croira plus volontiers à sa sagesse.

Une demande accrue de maîtres devrait également les rendre plus nombreux. La disparition du maître d'école fera éclore des vocations d'éducateurs indépendants. Cette expression peut paraître contradictoire, car qui dit professeur ou enseignant aujourd'hui pense irrésistiblement à l'école. Et pourtant, ce serait précisément vers quoi tendrait le développement des trois premiers services d'échanges éducatifs précédemment examinés. Assurément, la présence de ces éducateurs indépendants serait même indispensable, car les parents, les instructeurs ont eux aussi besoin de conseils, les étudiants doivent souvent être guidés et les réseaux ne fonctionneront pas sans un personnel compétent.

Pour indiquer à leurs enfants le chemin qui mène à l'indépendance en matière d'éducation, les parents réclameront quelque assistance. Les étudiants auront besoin d'un guide pour franchir certains obstacles. Mais ces deux exigences demeurent distinctes : le premier cas requiert un sens pédagogique, le deuxième des connaissances suffisantes pour maîtriser le sujet d'étude. Qui dit pédagogie entend connaissance des aptitudes à apprendre, des méthodes à suivre et des sources d'information ; quant à la maîtrise d'un sujet, elle ne s'acquiert que par une longue expérience qui peut, seule, conduire à la sagesse nécessaire. Pour une véritable entreprise éducative, ces deux vertus sont indispensables, mais séparées, tandis que l'école les confond, les associe dans une seule fonction et jette le discrédit sur l'exercice indépendant de chacune d'elles.

On pourrait, en fait, distinguer trois types de compétences éducatives : celle requise pour créer et faire fonctionner les réseaux dont nous avons parlé ; la deuxième consisterait à guider étudiants et parents dans l'utilisation de ces réseaux ; la troisième serait propre à aider les difficiles voyages d'exploration intellectuelle. Les deux premières fonctions seulement peuvent être conçues comme des métiers véritables : nous aurions des administrateurs éducatifs et des conseillers en pédagogie. Un petit nombre de personnes suffirait à faire fonctionner les réseaux que nous avons décrits, mais elles devraient posséder une connaissance approfondie des problèmes de l'éducation et de l'administration dans une perspective tout à fait différente de celle des écoles, voire opposée.

Alors qu'une telle profession éducative indépendante conviendrait à un grand nombre de gens dont les écoles ne veulent pas, ceux dont elle reconnaît la valeur seraient, en revanche, souvent incapables d'en assumer la tâche. Un certain nombre de projets et d'actes administratifs seraient nécessaires au développement et au fonctionnement des réseaux éducatifs, mais ils demeureraient moins

nombreux et essentiellement différents de ceux que réclame l'administration scolaire. Il n'y aurait plus de problèmes de discipline, de rapports avec les familles, de recrutement et d'inspection des maîtres (ni de leur renvoi ou de leur promotion) ; il ne s'agirait plus de faire respecter des programmes, d'acheter des manuels obligatoires, d'entretenir des terrains et des équipements ou d'organiser des compétitions interscolaires. Le gestionnaire des réseaux éducatifs ne gaspillerait pas son temps comme les enseignants d'aujourd'hui à prévoir des cycles de leçons et de devoirs, à surveiller les élèves, à tenir à jour des systèmes de notation et d'appréciation. Les talents et la compétence requis ressembleraient plutôt à ceux d'un personnel de musée ou de bibliothèque, à ceux des employés d'une agence de placement... ou d'un maître d'hôtel !

Les administrateurs de l'enseignement ont le plus souvent comme principale attribution de surveiller les enseignés et les enseignants pour satisfaire d'autres administrateurs, d'autres conseils, d'autres responsables divers. Les constructeurs de réseaux et leurs administrateurs devraient au contraire ne pas représenter une présence encombrante, tout en faisant de leur mieux pour faciliter les rencontres entre les êtres désireux d'apprendre et ceux qui peuvent leur servir de modèles, et pour leur permettre d'avoir accès aux objets éducatifs. Ceux qui sont attirés par l'enseignement sont trop souvent profondément autoritaires, et c'est pour cette raison qu'ils ne seraient pas capables d'assumer cette tâche. La mise en place des échanges éducatifs, non seulement ne satisferait pas leur idéal pédagogique, mais risquerait également de le contredire. Quant aux pédagogues, dans un monde non scolarisé, ils pourraient tenter de faire ce qui est interdit aujourd'hui aux professeurs frustrés de toute décision.

Une fois les réseaux mis en place, il serait du ressort de chaque étudiant de déterminer son propre itinéraire éducatif, et ce ne serait qu'après coup que l'on pourrait voir s'y dessiner une sorte de programme. L'étudiant apprendrait à rechercher périodiquement le conseil d'une personne qualifiée, une aide pour mettre au point un projet nouveau, un avis sur les difficultés qui se présentent à lui, sur le choix à faire entre différentes méthodes possibles. (La plupart d'entre nous admettent aisément que nos anciens professeurs nous ont rendu service quand ils nous ont conseillés au cours d'une réunion improvisée ou d'un entretien personnel.)

Alors que les administrateurs de réseaux se chargeraient d'assurer la mise en place et la permanence des voies d'accès aux ressources éducatives, le pédagogue aiderait surtout l'étudiant à trouver le chemin le plus propre à le conduire au but recherché. Supposons qu'un homme veuille apprendre le cantonais avec un voisin chinois, le pédagogue serait là pour juger des progrès et pour aider au choix des

livres et des méthodes les plus adaptés à leurs aptitudes, à leurs personnalités et à leur temps disponible. Un autre serait à même d'indiquer à celui qui désire devenir mécanicien d'aviation les endroits les plus intéressants où poursuivre son apprentissage. Tel autre conseillerait la lecture de certains ouvrages à qui souhaiterait rencontrer des partenaires pour parler de l'histoire de l'Afrique, etc. Comme l'administrateur de réseau, le conseiller pédagogique se définirait comme un éducateur professionnel. Les étudiants pourraient éventuellement avoir recours à eux grâce, par exemple, à l'usage d'un système de bons éducatifs. Il est plus malaisé de définir le rôle de l'initiateur éducatif, maître ou véritable guide, que ceux de l'administrateur ou du pédagogue, sans doute parce que l'aptitude à montrer le chemin de l'expérience intellectuelle résiste à l'effort de définition. En fait, nous pourrions nous contenter de voir un « maître à penser » dans celui que l'on prend volontiers comme modèle, que l'on désire suivre dans ses recherches successives. Cela implique souvent de la part de ce dernier une sorte de vision prophétique de valeurs entièrement nouvelles (qui sont aujourd'hui particulièrement nécessaires) ; ce que l'on considère comme un mal peut devenir plus tard un bien. Dans une société qui respecterait le droit de chacun d'appeler à des réunions, grâce aux rassemblements des pairs, la faculté de prendre une initiative pédagogique sur un sujet spécifique serait aussi aisée que l'accès à la connaissance. Certes, il y a une grande différence entre prendre l'initiative de convoquer un groupe pour parler de tel ou tel sujet et être capable de servir de maître à penser dans l'exploration systématique de ses implications.

Et ce n'est pas d'avoir raison qui fait de vous un guide spirituel. D'ailleurs, comme le remarque Thomas Kuhn, à une époque où les paradigmes sont en changement continu, la plupart des guides spirituels reconnus sont bien vite remis en question et, avec le recul, leurs idées paraîtront le plus souvent erronées. Cette aptitude à servir de guide dépend d'une discipline intellectuelle, d'une imagination plus vaste et de la volonté de s'associer à d'autres êtres pour les exercer. Un étudiant pourrait, par exemple, croire découvrir une analogie entre le mouvement antiesclavagiste américain, la révolution cubaine et ce qui se passe à Harlem. L'éducateur, qui est lui-même un historien, montrerait en quoi pèche ce raisonnement ; il pourrait indiquer la démarche qu'il a suivie pour devenir historien, enfin inviter l'étudiant à participer à ses recherches. Ce faisant, il apprendrait à son « élève » l'art de la critique (sur quoi l'on n'insiste guère à l'école), et cette forme d'apprentissage ne saurait s'acheter ou se gagner par quelque faveur que ce soit.

Ces rapports qui s'établissent entre le maître et le disciple, nous ne les trouverons pas seulement dans les disciplines dites

« intellectuelles ». Ils existent aussi dans les arts, dans le domaine des sciences ou dans celui de n'importe quelle activité. Mais cette estime mutuelle entre le maître et l'élève, voilà sur quoi se fondent ces rapports, de même que la conscience qu'ils sont à proprement parler sans prix, que c'est un privilège pour l'un comme pour l'autre.

L'histoire, malheureusement, ne manque pas d'exemples de charlatans de tout poil, de démagogues et de tyrans, de prêtres simoniaques et de faiseurs de miracles, de faux messies qui surent s'imposer et s'entourer de disciples. Ainsi apparaît le danger qu'il peut y avoir lorsque le disciple suit le maître aveuglément. Les sociétés de tout temps en eurent conscience, et les structures sociales reflètent souvent la crainte de succomber à de faux maîtres. Dans cette perspective, les Indiens se fiaient aux castes héréditaires, les Juifs orientaux à la tutelle spirituelle des rabbis ; aux hautes périodes du christianisme, on proposait un idéal de vie exemplaire fondée sur les vertus monastiques ; d'autres périodes firent confiance à des systèmes hiérarchiques ; la nôtre accorde la sienne aux diplômes, aux jugements des écoles. Que ce dernier système soit plus efficace que les autres, il est permis d'en douter, mais lorsqu'on prétend qu'assurément il élimine les faux maîtres, il faudrait répondre que c'est aux dépens des rapports personnels entre maîtres et élèves.

Et ces rapports sont inestimables. Aristote en parlait comme d'une sorte d'amitié « où un rapport moral s'établit, sans que des conditions précises soient fixées. Ce sont des dons mutuels que l'on se fait comme entre amis ». Thomas d'Aquin dit de cette sorte d'enseignement qu'il représente inévitablement un acte d'amour et de miséricorde. Et, assurément, le maître comme le disciple y trouvent plaisir. C'est pour eux une forme de loisir (en grec, *skholê*), car cette activité se contente d'avoir un sens pour eux deux, sans se proposer d'objectif particulier.

Même dans notre société, il nous faut compter sur les êtres doués, désireux de manifester leur autorité intellectuelle, mais on ne saurait en faire une politique. Nous devons d'abord bâtir une société où l'acte personnel retrouve une valeur plus grande que la fabrication des choses et la manipulation des êtres. Dans une telle société, un enseignement nouveau, inventif, créateur serait logiquement considéré comme une des formes les plus désirables de « loisir ». Et nous ne sommes pas obligés d'attendre l'avènement de l'utopie. Une des conséquences les plus importantes de la déscolarisation et des facilités données aux rencontres entre pairs serait l'initiative que les « maîtres » pourraient alors prendre de rassembler des disciples. Comme nous l'avons vu, il serait également possible à de futurs disciples de partager leurs informations ou de se choisir un maître.

Les écoles ne sont pas les seules institutions qui pervertissent les professions en définissant des rôles tout faits. Les hôpitaux rendent les

soins à la maison de plus en plus difficiles, puis justifient l'hospitalisation comme un bienfait pour le malade. (Pour un médecin, la possibilité de trouver une clientèle dépend de plus en plus de son travail dans un hôpital, bien qu'il n'en soit pas encore prisonnier, comme le professeur l'est de son école.) On pourrait en dire autant des tribunaux, aux calendriers sans cesse plus encombrés à mesure que certaines affaires finissent par relever de leur compétence. Et, pour chacune de ces institutions, le résultat est semblable : elles ont de plus en plus de mal à assurer leurs services, dont le prix de revient s'élève sans cesse, tandis que les membres les moins compétents de la profession bénéficient d'un revenu plus important !

Tant que les plus anciennes professions disposeront à la fois du prestige qui s'y attache encore et de revenus supérieurs, il sera difficile de les réformer, mais celle du maître d'école devrait l'être plus aisément, et pas seulement à cause de son origine plus récente. L'enseignement prétend avoir en effet le monopole de l'éducation ; il veut être seul compétent pour instruire non seulement ses propres élèves, mais aussi ceux des autres professions. Déjà, cette prétention abusive le rend vulnérable face à n'importe quel corps de métier qui réclamerait le droit de former ses propres apprentis. De plus, les enseignants sont en général fort mal payés et le strict contrôle du système scolaire leur pèse. Les plus entreprenants et les plus doués trouveraient probablement un travail plus satisfaisant, plus d'indépendance, voire des revenus plus élevés, en devenant instructeur spécialisé, administrateur des réseaux éducatifs ou conseiller pédagogique. Enfin, l'étudiant dépend du professeur, mais ce lien sera aisément brisé ; il n'en va pas de même pour la dépendance du malade hospitalisé face à son médecin, ou dans de nombreux autres cas de rapports entre clients et hommes de métier. Si les écoles cessaient d'être obligatoires, quels élèves resterait-il au professeur qui fonde tout son enseignement sur l'autorité qu'il exerce ? La désertion du maître d'école annoncerait peut-être la fin de notre structure professionnelle d'aujourd'hui.

Et il faudra bien que l'école cesse d'être une institution établie. Cela arrivera, et plus vite qu'on ne pense généralement. Il est temps que cette fin arrive, mais il n'est pas nécessaire de la provoquer : elle vient d'elle-même. Par contre, elle doit être suivie avec attention, car le résultat pourrait être tout autre que celui que nous souhaitons. Nous sommes en face de deux solutions opposées, et il nous revient de choisir la bonne.

La disparition de l'école pourrait conduire au triomphe du pédagogue, à qui l'on donnerait mandat d'agir en dehors de l'école sur la société tout entière. Mettant en pratique les idéaux chers à l'école et avec les meilleures intentions du monde, les éducateurs, prenant

comme prétexte la crise scolaire, utiliseraient tous les réseaux de communication dont dispose notre société contemporaine pour nous transmettre leur message (pour notre bien, assurément). La déscolarisation, que nous ne parviendrions pas à maîtriser, verrait l'avènement du « meilleur des mondes » décrit par Huxley, un monde dominé par de bienveillants administrateurs d'une instruction programmée.

Au contraire, la conscience grandissante des gouvernements, des employeurs, des contribuables, des pédagogues éclairés et de certains administrateurs scolaires que l'enseignement fondé sur des programmes en vue de l'obtention d'un diplôme est devenu nocif pourrait offrir aux masses une chance extraordinaire : celle de défendre le droit au libre accès aux instruments de l'enseignement et au partage avec autrui de ses connaissances et de ses croyances. Mais cela supposerait que la révolution éducative soit guidée par certains principes :

1. Libérer l'accès aux choses en abolissant le contrôle que des personnes privées et les institutions exercent sur leur valeur éducative ;

2. Libérer le partage des compétences en garantissant le droit d'enseigner celles-ci ou de les démontrer à la demande ;

3. Libérer les ressources créatrices et critiques des êtres humains en redonnant à la personne individuelle le pouvoir d'appeler à des réunions ou à les tenir (pouvoir de plus en plus détenu par des institutions qui prétendent parler au nom du peuple) ;

4. Libérer l'individu de l'obligation de modeler ses espérances conformément aux services que peuvent lui offrir les professions établies (en lui permettant de disposer de l'aide de ses pairs, de profiter de leur expérience et de se confier à l'enseignant, au guide, au conseiller, au guérisseur de son choix).

La déscolarisation de la société fera inévitablement s'effacer les distinctions entre l'économie, l'éducation et la politique, sur lesquelles reposent la stabilité du monde actuel et celle des nations.

Notre examen des institutions éducatives nous conduit à revoir l'image que nous nous faisons de l'homme. L'être dont l'école a besoin en tant que client ne possède ni l'indépendance nécessaire ni les raisons de grandir par lui-même. Nous reconnaissons dans l'effort pour parvenir à la scolarité universelle le point culminant d'une entreprise prométhéenne, et lorsque nous envisageons son contraire, c'est un monde où puisse vivre l'homme épiméthéen. Et, puisqu'il nous est possible d'imaginer de remplacer l'entonnoir scolastique par une trame d'échanges, de rendre le monde enfin visible par des possibilités de communication multipliées, puisque nous pouvons aussi définir de façon concrète le fonctionnement de ces services nouveaux, il ne nous

reste qu'à espérer qu'à la suite de cet effort la nature épiméthéenne de l'homme réapparaîtra, car cette renaissance ne dépend ni de nos projets ni de notre volonté.

Renaissance de l'homme épiméthéen

Notre société ressemble à cette machine implacable que je vis une fois dans un magasin de jouets à New York. C'était un coffret métallique ; il vous suffisait d'appuyer sur un bouton et le couvercle s'ouvrait avec un claquement sec ; une main métallique apparaissait alors. Ses doigts chromés se déplaçaient, venaient saisir le bord du couvercle. Ils tiraient et le couvercle se refermait. Comme c'était une boîte, vous vous attendiez à pouvoir y trouver quelque chose... Elle ne contenait qu'un mécanisme de fermeture automatique. Cette petite machine semblait être tout le contraire de la célèbre boîte de Pandore.

La Pan-Dora originelle (la « dispensatrice de tout ») fut une déesse de la terre à l'époque préhistorique et patriarcale de la Grèce. Notre Pandore laissa tous les maux s'enfuir d'une outre ou d'une jarre (*pithos*), qu'elle sut pourtant refermer avant que l'espoir puisse s'en échapper. L'histoire de l'homme apollonien débute au moment où ce mythe de Pandore perd de sa force ; et tout s'achèvera dans ce coffret capable de se refermer seul ! C'est l'histoire d'une société au sein de laquelle des hommes à l'esprit prométhéen élevèrent les institutions qui devaient enfermer les maux vagabonds. C'est l'histoire du déclin de l'espoir et de la montée d'espérances sans cesse grandissantes.

Mais pour comprendre cette évolution, il nous faut redécouvrir la différence entre l'espoir et les espérances. L'espoir, dans son sens fort, signifie une foi confiante dans la bonté de la nature, tandis que les espérances, dans le sens où nous utiliserons ici ce terme, veulent dire que nous nous fions à des résultats voulus et projetés par l'homme. Espérer, c'est attendre d'une personne qu'elle nous fasse un don. Avoir des espérances, au contraire, nous fait attendre notre satisfaction d'un processus prévisible qui produira ce que nous avons le droit de demander. L'ethos prométhéen a maintenant étouffé l'espoir. La survie de la race humaine dépend de sa redécouverte en tant que force sociale.

La Pandore du mythe, la généreuse donatrice originelle, fut envoyée sur terre porteuse d'une amphore qui contenait tous les maux, et il ne s'y trouvait qu'un seul bienfait : l'espoir. Or le primitif vivait dans le monde de l'espoir. Pour survivre, il se fiait à la générosité de la nature, aux dons des divinités et aux talents instinctifs de sa tribu. Les Grecs de l'époque classique cessèrent de parler de

l'espoir, ils commencèrent de le remplacer par les « espérances ». Ils crurent que Pandore avait libéré à la fois les maux et les bienfaits, mais ils ne se souvinrent d'elle que pour la blâmer d'avoir laissé s'enfuir les premiers ; surtout, ils oublièrent que la dispensatrice était aussi la gardienne de l'espoir.

Ils racontaient l'histoire de deux frères, Prométhée et Épiméthée. Le premier prévint le second de se méfier de Pandore. Loin de suivre ce conseil, Épiméthée préféra l'épouser. Dans la Grèce classique, le nom « Épiméthée », qui signifie « celui qui regarde derrière lui », prit le sens de « balourd », de « sot ». Les Grecs de l'époque classique et patriarcale possédaient une tournure d'esprit morale et misogyne telle qu'imaginer la première femme les soulevait d'horreur. Ils construisirent une société fondée sur la raison et l'autorité. Ils conçurent et élevèrent des institutions qui leur permettraient, pensaient-ils, de tenir en respect les maux répandus sur la terre. Ils découvraient qu'ils avaient le pouvoir de façonner le monde et de le domestiquer pour satisfaire à leurs besoins et à leurs désirs. Et sur ce qu'ils étaient capables de bâtir et de créer de leurs mains, ils voulurent modeler leurs besoins et les futures demandes de leurs descendants. Ils se firent législateurs, bâtisseurs, auteurs, créant Constitutions et oeuvres d'art pour qu'elles servent d'exemples et de règles aux générations à venir. Alors qu'il suffisait au primitif de participer à l'expérience mythique pour être initié au savoir de la société, chez les Grecs l'homme véritable se définit comme l'excellent citoyen qui, par la *paideia*, s'est soumis aux institutions élevées par les ancêtres.

Le passage d'un monde où l'on interprétait les rêves à un autre où l'on rend des oracles se reflète dans l'évolution du mythe. Depuis des temps immémoriaux, on célébrait le culte de la déesse de la terre sur les pentes du Parnasse. C'était là que se trouvait, disait-on, le centre, le nombril de la terre ; à Delphes (qui vient du mot *delphis*, la « matrice ») dormait Gaïa, la soeur de Chaos et d'Éros. Son fils, le dragon Python, veillait sur ses rêves baignés de la lumière lunaire et humides de rosée ; jusqu'au jour où Apollon, le dieu-soleil, le bâtisseur de Troie, apparut à l'Orient, vint tuer le dragon et s'empara de la caravane de Gaïa. Les prêtres du dieu s'établirent dans l'ancien sanctuaire. Ils s'assurèrent les services d'une vierge, l'assirent sur un trépied au-dessus du nombril fumant de la terre et la souflèrent de vapeurs. Ils transcrivirent ses divagations en hexamètres oraculaires d'une utilité immédiate ; de tout le Péloponnèse, les hommes vinrent soumettre leurs problèmes au sanctuaire d'Apollon. Les consultations étaient de toute nature. On s'enquérail, par exemple, des mesures propres à mettre un terme à une peste ou à une famine, du choix d'une Constitution qui conviendrait à Sparte, de l'emplacement favorable où bâtir des cités qui, plus tard, deviendraient Byzance et

Chalcédoine. La flèche qui ne dévie pas de sa course devint le symbole d'Apollon et tout ce qui le concernait fut conçu comme raisonnable et utile.

Lorsque Platon, dans *La République*, décrit l'État idéal, il en bannit déjà la musique populaire et seules trouvent grâce à ses yeux la harpe et la lyre d'Apollon, parce que leurs cordes peuvent créer « les harmonies de la nécessité et celles de la liberté, celles qui conviennent aux infortunés comme aux fortunés, les harmonies du courage et celles de la tempérance qui conviennent au citoyen ». Les citadins s'effrayaient de la flûte de Pan et de son pouvoir d'éveiller les instincts. « Seuls, dit encore Platon, les bergers peuvent jouer de leur syrinx et ce, seulement à la campagne. »

L'homme assumait la responsabilité des lois sous lesquelles il voulait vivre et modelait le monde à sa propre image.

L'initiation primitive, par l'entremise de la terre maternelle, à la vie mythique s'était changée en éducation (*paideia*) du citoyen qui, sur le forum, se sentait à l'aise.

Le monde des primitifs est gouverné par le destin, les faits et la nécessité. En déroband le feu céleste, Prométhée changea cela, les faits contraignants se muèrent en problèmes à résoudre, il mit en doute la nécessité et défia le destin. L'homme pouvait alors prendre le monde au piège du réseau de ses routes, de ses canaux, de ses ponts, créer un décor à sa mesure. Il prenait conscience de pouvoir affronter le destin, de changer la nature et de façonner le milieu où il vivrait, bien que ce fût encore à ses risques et périls. L'homme contemporain veut aller plus loin : il s'efforce de créer le monde entier à son image. Il construit, planifie son environnement, puis il découvre que pour y parvenir il lui faut se refaire constamment, afin de s'insérer dans sa propre création. Et, de nos jours, nous voilà placés devant un fait inéluctable : l'enjeu de la partie, c'est la disparition de l'homme.

Vivre à New York suppose l'apparition d'une conception particulière de la nature de l'existence et de ses possibilités. Sans cette vision, la vie à New York devient impossible. Un enfant des rues n'y touche jamais rien qui n'ait été scientifiquement conçu, réalisé et vendu à quelqu'un ; les arbres qui existent encore sont ceux que le service des jardins publics a décidé de planter. Les plaisanteries que l'enfant entend à la télévision ont été programmées à grands frais. Les détritiques avec lesquels il joue dans les rues d'Harlem ne sont que les emballages conçus pour attirer le consommateur. L'éducation elle-même se définit comme la consommation de diverses matières faisant partie de programmes, objets de recherche, de planification et de promotion des ventes. Tous les biens sont le produit de quelque institution spécialisée et ce serait sottise, par conséquent, que d'exiger quelque chose qu'une institution quelconque ne saurait produire.

L'enfant de la ville n'a rien à attendre, rien à espérer, sinon ce que lui promet le développement possible des méthodes de fabrication. Pour satisfaire son imagination, on lui fournit au besoin quelque récit d'« anticipation » ! Et que connaît-il, d'ailleurs, de la poésie de l'imprévu ? Son expérience en ce domaine se limite à quelque découverte dans le caniveau : une pelure d'orange qui flotte sur une flaque. Il en vient à attendre l'instant où l'ordre implacable s'interrompra : une panne d'électricité, une échauffourée dans la rue. Souvent, il s'abandonne, il se laisse aller à musarder, à faire le sot, et c'est la seule expérience poétique dont il dispose encore !

Et puisqu'il n'y a rien de désirable qui n'ait été prévu, l'enfant de la ville tire bientôt la conclusion que nous serons toujours capables de concevoir une institution pour satisfaire chacun de nos besoins. Pour lui, il va de soi que les méthodes de production ont le pouvoir de créer la valeur. Que le but recherché soit de rencontrer une compagne, de rénover un quartier ou d'acquérir la possibilité de lire, on le définira de telle sorte que sa réussite puisse être l'objet d'une technique. Celui qui sait qu'une demande suppose une production s'attend bientôt à ce que la production crée la demande. Si l'on peut faire un véhicule lunaire, de même on peut créer la demande du voyage sur la lune. Ne pas aller où l'on peut se rendre serait un acte subversif. Il révélerait la folie du postulat que toute demande satisfaite conduit à la découverte d'une autre encore plus considérable et qu'il faut, à nouveau, satisfaire. Une telle révélation arrêterait le progrès. Ne pas produire ce qu'il est possible de produire ferait apparaître ce que dissimule la loi des « espérances grandissantes », euphémisme pour désigner, sans doute, cet abîme de frustration toujours plus profond. Cette loi, pourtant, gouverne une société bâtie sur la coproduction des services et d'une demande accrue.

La seule représentation de l'état d'esprit du citoyen moderne que nous puissions trouver dans la tradition serait peut-être ces images de l'enfer où l'on voit Sisyphe, puni d'avoir un moment enchaîné Thanatos, pousser son rocher : il va atteindre le sommet, la pierre lui échappe. Ou ce pourrait être Tantale. Ce dernier, invité par les dieux à partager leur repas, en profita pour dérober le secret de la préparation de l'ambrosie, véritable panacée qui donnait l'immortalité. Il fut condamné à la faim et à la soif éternelles. Nous le voyons debout au milieu d'une fraîche rivière ; il se penche pour boire, les eaux se dérobent, tandis que les branches chargées de fruits s'écartent lorsqu'il tend la main. Un monde de demandes sans cesse croissantes n'est pas seulement d'une nature mauvaise, il devient tout bonnement l'enfer...

L'homme peut dorénavant tout demander puisqu'il n' imagine rien qu'une institution ne soit pas capable de lui fournir. Ce pouvoir n'est pourtant qu'une source de frustrations sans cesse renouvelées. Il s'est

armé d'outils tout-puissants mais ce sont ses outils qui le dirigent. Toutes les institutions par lesquelles il entendait exorciser les maux originels sont devenues des cercueils dont le couvercle se referme sur lui. Les êtres humains sont pris au piège : prisonniers des boîtes qu'ils fabriquent pour enfermer les maux que Pandore avait laissés s'échapper. Dans la lourde fumée qui s'élève à l'ère industrielle, la réalité s'estompe et, d'un coup, nous nous trouvons dans l'obscurité.

Cette réalité, d'ailleurs, ne dépend-elle pas de la décision de l'homme ? Le même président qui ordonnait l'inefficace invasion du Cambodge pourrait tout aussi bien décider d'utiliser la bombe atomique et son efficacité absolue. Le bouton d'Hiroshima est devenu le nombril du monde. L'homme a acquis le pouvoir de faire en sorte que Chaos écrase à la fois Éros et Gaïa. Cette nouvelle puissance, qui lui permettrait de faire éclater la terre, devrait nous rappeler constamment que les institutions non seulement créent leurs propres fins, mais possèdent également le pouvoir de se détruire et nous avec. Certes, l'armée fournit un exemple évident de l'absurdité des institutions modernes. Comment pourrait-elle défendre la liberté, la civilisation, la vie, sinon en les annihilant ? Quand les militaires parlent de « sécurité », ils entendent par là la possibilité d'en finir avec la terre tout entière.

Mais l'absurdité n'est pas le privilège de l'armée, elle est tout aussi apparente dans les autres institutions. Assurément, leur personnel ne dispose pas d'un bouton sur lequel appuyer pour déclencher leur puissance destructrice ; mais elles n'en ont pas besoin ! Elles sont comme la boîte-jouet mystérieuse avec sa main mécanique qui vient empoigner le couvercle du monde. Elles créent des besoins plus vite qu'elles ne peuvent les satisfaire et, tandis qu'elles s'efforcent en vain d'y parvenir, c'est la terre qu'elles consomment. Cela est vrai de l'agriculture comme de l'industrie, de même que de la médecine et de l'enseignement. L'agriculture moderne épuise les sols. La « révolution verte » est sans doute capable, grâce à de nouvelles semences, de tripler le rendement d'un hectare, mais il lui faut une quantité proportionnelle d'engrais, d'insecticides, d'eau et d'énergie. Et ce faisant, comme lorsqu'il faut produire les autres biens, on empoisonne l'atmosphère et les océans. Des ressources irremplaçables sont ainsi menacées. Si la combustion continue de croître au rythme actuel, nous brûlerons bientôt l'oxygène de l'air plus vite qu'il ne peut être remplacé. Quelles raisons aurions-nous de croire que la fission ou la fusion puissent remplacer la combustion sans que les dangers s'en trouvent amoindris ? Nos docteurs-sorcières remplacent les sages-femmes et promettent de faire de l'homme un être meilleur, planifié par les bons soins de la génétique, à l'humeur égale garantie par les tranquillisants ; lorsqu'il sera mortellement malade, ils sauront

prolonger son sursis. Le triomphe de l'hygiène devient l'idéal contemporain. Nous devons vivre dans un monde aseptisé où tous les contacts entre les êtres humains, entre l'homme et son milieu, seront l'objet d'inafaillibles prévisions et manipulations. Dans ce but, nous avons fait du système scolaire une méthode de production d'un homme qui puisse s'intégrer à un monde où tout est planifié. L'école est ainsi devenue le meilleur outil pour prendre l'homme à son propre piège. Inexorablement nous cultivons, traitons, produisons, scolarisons jusqu'à ce que le monde en meure.

Comme nous le disions, l'absurdité de l'institution militaire est évidente. Il est, par contre, plus difficile d'apercevoir celle des institutions non militaires qui est encore, à y bien regarder, plus effrayante, précisément parce qu'elle se manifeste de façon inexorable. Nous savons quel relais électrique ne doit pas se fermer pour éviter le désastre atomique. Nous ne disposons d'aucun coupe-circuit pour prévenir l'holocauste écologique.

Au cours de l'Antiquité, l'homme s'aperçut qu'il pouvait façonner le monde, mais il ne cessa pas de le considérer comme une demeure précaire, et la vie demeurerait encore pour lui farce et tragédie. On commença de faire confiance à la nature humaine avec le développement des institutions démocratiques, pour peu qu'elle fût placée dans leur cadre. Il y avait encore équilibre entre ce que l'on attendait des institutions et de la bonne volonté d'autrui. Les métiers traditionnels prirent de l'extension et, avec eux, les institutions nécessaires à leur exercice.

Cependant, sans s'en apercevoir, on prit peu à peu l'habitude de faire d'abord confiance au mécanisme institutionnel plutôt qu'à la bonne volonté de l'homme. Ainsi, le monde commença de perdre sa dimension humaine, jusqu'à notre temps où se retrouve la contrainte des faits et de la fatalité, comme aux époques dites « primitives ». Mais l'univers chaotique du barbare était, en fait, constamment soumis aux interventions de divinités mystérieuses et anthropomorphes, tandis que nous ne pouvons attribuer le chaos de notre monde qu'à notre propre action et à notre propre planification. L'homme est maintenant le jouet des savants, des ingénieurs et des planificateurs.

Personne n'échappe à cette logique particulière qui apparaît dans nos déclarations comme dans celles d'autrui. Je connais un village mexicain où il ne passe pas plus d'une douzaine de voitures par jour. Un jour, un Mexicain jouait aux dominos juste devant chez lui, sur la nouvelle route macadamisée. Une voiture arriva à toute vitesse et le tua. Un touriste américain me raconta l'accident. Il était encore sous le coup de l'émotion, et pourtant il conclut : « Ce gars-là, ça devait lui arriver ! »

Au premier abord, cette remarque ne diffère pas du commentaire

d'un primitif, d'un habitant de la brousse racontant l'aventure survenue à un membre de la tribu qui n'a pas respecté quelque tabou et, par conséquent, a perdu la vie. Mais les deux constatations n'ont finalement pas le même sens. Le primitif attribue l'événement funeste à quelque puissance surnaturelle, incompréhensible et aveugle, tandis que notre touriste éprouve une crainte respectueuse devant la logique inexorable de la machine. Le primitif ne ressent aucune responsabilité, le touriste y est sensible mais il s'efforce de rejeter ce sentiment. Ni l'un ni l'autre ne sont capables de percevoir le ressort du drame classique, la logique de la tragédie qui sous-tend l'entreprise personnelle et la révolte. Le primitif n'en a pas encore pris conscience, le touriste l'a perdue. L'univers mythique de l'Américain, comme celui du primitif, est constitué de forces inertes, inhumaines. Ils ne connaissent pas l'expérience du tragique, de la révolte. Pour l'homme de la brousse les événements se conforment aux lois de la magie, pour notre Américain à celles de la science, ou, si l'on veut, à celles de la mécanique qui pour lui régissent les événements physiques, sociaux et psychologiques.

L'humeur du public en 1971 est favorable à un changement profond de la direction prise par la recherche d'un avenir prometteur. Les objectifs que paraissent servir les institutions sont continuellement bafoués par les résultats. Le programme contre la pauvreté produit un nombre plus considérable de pauvres, la guerre en Asie multiplie les Viêt-congs, l'aide technique conduit à un sous-développement accru, les centres de contrôle des naissances font augmenter le taux de survie et contribuent à l'explosion démographique, les écoles produisent sans cesse plus de laissés-pour-compte et, si l'on parvient à diminuer quelque source de pollution, c'est généralement au profit d'une autre.

Quant aux consommateurs, ils s'aperçoivent que plus ils peuvent acheter, plus ils éprouvent de surprises désagréables. Tout récemment encore, il paraissait logique d'attribuer cette épidémie de troubles fonctionnels au retard pris par la science face aux exigences technologiques grandissantes, ou d'en rendre responsable la malignité des ennemis : l'homme d'une autre race, d'une autre classe, d'une autre idéologie. Mais les espérances mises dans la science diminuent, de même que l'on ne parvient plus à croire que la dernière guerre ait été véritablement la dernière.

Comment le consommateur expérimenté croirait-il encore à la magie toute-puissante de la technique ? Ne sait-il pas que les ordinateurs se dérèglent, que les hôpitaux créent leurs maladies infectieuses, que prendre sa voiture va le jeter dans les embouteillages, que le téléphone fonctionne mal ? Il y a seulement dix ans, il paraissait raisonnable de croire à l'avènement d'une vie meilleure grâce aux progrès de la science. Maintenant les hommes de

science font peur aux enfants ! Certes, les opérations lunaires ont démontré que l'on pouvait presque éliminer l'erreur humaine dans un système d'une extraordinaire complexité. Cela ne suffit pas à calmer nos craintes : le consommateur est incapable de se plier au mode d'emploi du monde où on veut le faire vivre et la maladie paraît sans remède.

Pour le réformateur social, il n'est pas non plus question de revenir aux idées du milieu du siècle. On n'espère plus remédier au problème d'une juste répartition des biens en parvenant à les créer en abondance. Le coût du conditionnement capable de satisfaire les goûts modernes a monté en flèche, et par « modernes » on entend la nécessité du vieillissement des produits, déjà passés de mode avant même que le besoin soit satisfait.

Les limites des ressources terrestres commencent d'apparaître. Aucune découverte scientifique ou technique ne pourrait fournir à tous les habitants du monde les biens et les services dont disposent les pauvres des pays riches. La technologie la plus révolutionnaire, la moins « gourmande » que l'on nous propose exigerait pour atteindre cet objectif l'extraction de cent fois plus de fer, d'étain, de cuivre, de plomb...

Les enseignants, les médecins, les employés des services sociaux s'aperçoivent que leurs différents métiers ont à tout le moins un point de ressemblance. Ils créent une demande accrue des services institutionnels qu'ils représentent et ne peuvent jamais la satisfaire.

Non seulement ce qui paraissait, il n'y a pas si longtemps, une solution raisonnable nous devient suspect, mais c'est l'ensemble de la sagesse conventionnelle dont on se méfie. Même les lois de l'économie semblent ne plus s'appliquer en dehors des limites étroites du secteur géographique et social où se trouve rassemblée la plus grande part de l'argent. L'argent est certes facile à faire circuler, mais uniquement dans une économie fondée sur la productivité mesurée en termes monétaires. C'est ce que font à la fois les pays capitalistes et communistes, qui comparent leur productivité en calculant en dollars leurs prix de revient et leurs bénéfices. Les régimes capitalistes s'enorgueillissent de leur niveau de vie plus élevé, preuve de leur supériorité. Les communistes se vantent de leur taux de croissance plus élevé qui indique, selon eux, leur triomphe inévitable. Mais quelle que soit l'idéologie, le coût total d'une productivité accrue grandit en proportion géométrique. Les institutions les plus importantes rivalisent féroce pour disposer des ressources dont aucun inventaire ne fait état : l'air, les océans, le silence, la lumière, la santé. Elles n'attirent l'attention du public sur la raréfaction de ces ressources que lorsqu'elles sont presque irrémédiablement avilies. Partout la nature devient nocive, la société inhumaine ; la vie privée

est envahie et la vocation personnelle étouffée.

Une société qui a choisi d'institutionnaliser ses valeurs assimile la production des biens et des services à leur demande. L'éducation qui nous fait ressentir la nécessité de bénéficier d'un produit est comprise dans le prix de ce dernier. L'école est l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est. Dans une telle société, il faut sans cesse profiter davantage des valeurs offertes. Les plus gros consommateurs rivalisent âprement pour être les premiers à épuiser la terre, à se remplir la panse, à discipliner le menu fretin des consommateurs et à dénoncer ceux qui trouvent encore leur satisfaction à se contenter de ce qu'ils ont. L'ethos de l'insatiabilité se retrouve, ainsi, à la base du saccage du milieu physique, de la polarisation sociale et de la passivité psychologique.

Quand les valeurs ont été institutionnalisées dans des processus planifiés et mécanisés, les membres de la société moderne croient que bien vivre consiste à avoir des institutions définissant les valeurs qu'à la fois eux et leur société croient nécessaires. On pourrait d'ailleurs définir la valeur institutionnelle comme le niveau de production d'une institution. La valeur correspondante de l'homme se mesure à son aptitude à consommer et à dégrader les produits institutionnels, créant ainsi une nouvelle demande plus forte que la précédente. Quelle est la valeur de l'homme institutionnalisé ? On ne lui demande que d'être un bon incinérateur ! Il est devenu, en quelque sorte, l'idole de ses oeuvres. Il est la chaudière qui brûle les valeurs produites par ses outils. Et il n'existe aucune limite à sa voracité. Il vit dans la démesure, dans un idéal prométhéen porté à l'extrême.

L'épuisement et la pollution des ressources de la terre sont surtout le résultat d'une corruption de l'image qu'il se fait de lui-même, d'une régression de sa conscience. Certains suggèrent de parler d'une mutation : l'animal social est devenu un organisme parasite des institutions. Cette institutionnalisation des valeurs positives, cette croyance qu'un processus planifié de traitement donne finalement les résultats désirés par le bénéficiaire, cet ethos du consommateur se trouvent au coeur de l'illusion prométhéenne.

Il faut arracher les valeurs aux institutions pour découvrir un nouvel équilibre dans le milieu où nous vivons.

Dans les pays capitalistes, communistes et « sous-développés », une minorité commence d'apparaître qui éprouve un doute, se demande si l'*Homo faber* est bien l'homme véritable. Et c'est ce doute partagé qui annonce une nouvelle élite, à laquelle appartiennent des personnes de toute classe, de revenus divers, de croyances différentes. Elles se méfient des mythes de la majorité : des utopies scientifiques, du diabolisme idéologique et de cette attente du jour où les biens et les services seront enfin distribués de façon égale. Elles partagent

cependant avec la majorité le sentiment d'être pris au piège, la conscience que la plupart des nouvelles décisions politiques adoptées avec un large soutien populaire conduisent à des résultats opposés à ceux que l'on se proposait d'accomplir. Pourtant, alors que la majorité prométhéenne des aspirants astronautes veut encore se dissimuler le problème fondamental, cette minorité en voie d'apparition commence de critiquer le *deus ex machina* scientifique, la panacée idéologique et la chasse aux démons et aux sorcières. Cette minorité commence d'exprimer sa méfiance à l'égard de nos institutions contemporaines qui nous lient comme les chaînes tenaient Prométhée à son rocher. Il faut que l'espoir confiant et l'ironie classique (*eirôneia*) s'unissent pour dénoncer l'erreur prométhéenne.

On interprète généralement le nom de Prométhée comme voulant dire « celui qui regarde l'avenir » ou parfois même comme « celui qui fait avancer l'étoile Polaire ». Par la ruse, il ravit aux dieux leur monopole du feu, enseigna aux hommes à s'en servir pour forger le fer, devint le dieu des technologues et finit enchaîné.

La pythie de Delphes a été remplacée par l'ordinateur avec ses panneaux de commande et ses bandes perforées. Les hexamètres de l'oracle sont devenus des codes de programmation. L'homme a cédé la barre à la machine cybernétique. La machine finale apparaît pour diriger nos destinées. Les enfants rêvent de quitter cette terre crépusculaire à bord de leurs vaisseaux spatiaux.

Vue de la lune, Gaïa la bleue pourrait apparaître à Prométhée comme la planète de l'espoir et l'arche de l'humanité. Une conscience nouvelle des limites terrestres et une nostalgie également nouvelle peuvent ouvrir les yeux de l'homme et lui faire voir pourquoi son frère Épiméthée, en épousant Pandore, choisit d'épouser la terre.

À ce point, le mythe grec prend une allure de prophétie favorable. Il nous dit que le fils de Prométhée fut Deucalion qui, comme Noé dans le récit biblique, tint la barre de l'arche ; il survécut au déluge pour devenir le père d'une humanité nouvelle qu'avec l'aide de Pyrrha, fille d'Épiméthée et de Pandore, il tira de la terre. C'est ainsi qu'il nous faut comprendre le sens de ce *pithos* que Pandora obtint des dieux et qui était le contraire de la boîte : c'est notre vaisseau, notre arche.

Il nous faudrait maintenant un nom pour ceux qui croient à l'espoir plus qu'aux espérances, un nom pour ceux qui aiment leur prochain plutôt que les biens, ceux qui croient que :

*Personne n'est dépourvu d'intérêt,
leur destin est tel la chronique des planètes.*

Rien en eux qui ne soit particulier,

comme planète diffère d'autre planète.

Il nous faudrait un nom pour ceux qui aiment la terre sur laquelle nous pouvons nous rencontrer.

*Et si un homme vivait dans l'obscurité
et dans cette obscurité se faisait des amis,
eh bien, l'obscurité est bonne !*

Il nous faudrait un nom pour ceux qui aident leur frère Prométhée à allumer le feu et à forger le fer mais qui le font pour développer leur aptitude à soigner, à aider, à s'occuper d'autrui, sachant que :

*Et chacun a son monde bien à lui
et dans ce monde la merveille d'une minute
et dans ce monde le tragique d'une minute,
ce sont ses biens à lui [7].*

Pourquoi ne pas appeler ces frères et ces soeurs, porteurs de notre espoir, les Épiméthéens ?

Un choix à faire

De génération en génération, nous nous sommes efforcés de parvenir à l'édification d'un monde meilleur et, pour ce faire, nous avons sans cesse développé la scolarité. Jusqu'à présent, l'entreprise s'est soldée par un échec. Et qu'avons-nous appris, si ce n'est à contraindre les enfants à gravir l'escalier sans fin de l'éducation, qui loin de conduire à l'égalité recherchée ne fait que favoriser celui qui part en avance sur les autres, ou qui se trouve en meilleure santé, ou bénéficie d'une meilleure préparation ? Pis encore, l'enseignement obligatoire semble miner la volonté personnelle d'apprendre. Enfin, le savoir considéré comme une marchandise, qu'il faut stocker et distribuer, se voit vite considéré comme un bien soumis aux garanties de la propriété individuelle et, par là même, il est appelé à se raréfier.

Or voilà que l'on commence à s'apercevoir que cet effort pour développer l'éducation publique par le moyen d'une scolarité obligatoire est en train de perdre sa légitimité à la fois du point de vue social, pédagogique et économique. Face à cette crise, les esprits critiques ne se contentent plus des remèdes classiques, mais en proposent de beaucoup plus violents ! Ils imaginent, par exemple, des systèmes de crédit éducatif qui permettraient à chacun d'acheter l'éducation de son choix sur un marché non contrôlé ; ou bien ils entendent retirer aux écoles la responsabilité en matière d'éducation pour la donner aux moyens d'information modernes et à l'apprentissage sur les lieux du travail. Quelques isolés entrevoient la nécessité de détruire les fondements institutionnels de l'école, comme il est advenu à l'Église au cours des deux derniers siècles. Certains réformateurs proposent de remplacer l'école universelle par différents systèmes nouveaux qui, prétendent-ils, prépareraient mieux à la vie dans une société moderne... Bref, nous sommes en face d'un choix : nous pouvons nous contenter de démanteler les écoles ou nous pouvons aller plus loin et déscolariser la société tout entière.

Toutes ces propositions en faveur d'institutions éducatives nouvelles se répartissent, en fait, en trois catégories : il y a les réformes portant sur la « salle de classe » sans toucher au système scolaire ; puis la dispersion de classes « libérées » dans toute la société ; enfin la transformation de cette société elle-même en une immense salle de classe. Mais ces trois approches du problème – classe

réformée, libérée, ou englobant le monde entier –, nous les considérons comme les trois étapes d'une escalade du processus éducatif, au cours de laquelle s'affirmera l'emprise d'un contrôle encore plus subtil et plus envahissant que celui qu'il aura remplacé.

Si, pour ma part, je suis convaincu qu'il convient de mettre un terme au règne de l'école (issue que je crois d'ailleurs inéluctable), c'est qu'il me semble que cette disparition d'une conviction illusoire devrait nous remplir d'espérance. Mais je n'en suis pas moins conscient que, parvenus à ce terme de l'« ère scolaire », nous pourrions fort bien entrer dans celle d'une école totalitaire que seule l'appellation distinguerait de l'asile d'aliénés, voire d'un univers concentrationnaire où éducation, correction, ajustement seraient finalement synonymes. Je crois, par conséquent, que le démantèlement de l'école nous force à voir au-delà de sa disparition imminente et nous contraint à faire face aux possibilités fondamentales de choix en matière d'éducation. Soit nous choisirons de travailler à la constitution d'un arsenal éducatif terrifiant, afin d'accroître la force de frappe d'un enseignement qui traite d'un monde sans cesse plus assombri, plus menaçant pour l'homme ; soit nous entreprendrons de mettre en place les conditions nécessaires à l'apparition d'une ère nouvelle où la technologie sera mise au service d'une société plus simple, plus transparente, de sorte que tous les hommes puissent découvrir ce qui les entoure et se servir des outils qui, aujourd'hui, façonnent leurs propres vies.

L'ENSEIGNEMENT OCCULTE DES ÉCOLES

Nous devons distinguer « éducation » et « scolarité » si nous voulons voir apparaître plus clairement ce choix qui s'offre à nous. J'entends qu'il convient de distinguer entre les objectifs humanistes de l'enseignant et les effets inhérents à la structure inaltérable de l'école. Assurément, cette structure n'est pas apparente au premier abord, mais seule son existence explique une certaine forme d'instruction transmise à tous et qui échappe au contrôle de l'enseignant ou du conseil de professeurs. En effet, un message s'inscrit, indélébile : seule la scolarité est capable de préparer à l'entrée dans la société. Par là, ce qui n'est pas enseigné à l'école se voit retirer toute valeur et, du même coup, ce que l'on apprend en dehors d'elle ne vaut pas la peine d'être connu ! Voilà ce que j'appelle l'enseignement occulte des écoles, et il définit les limites à l'intérieur desquelles s'effectuent les prétendus changements de programmes.

Et, sans que nous y prenions garde, cet enseignement-là ne varie pas d'une école à une autre, en quelque lieu que ce soit. Partout, les enfants doivent s'assembler par groupes d'âge, puis par trente environ

prendre place devant un maître diplômé, à raison de cinq cents, voire mille heures par année ou plus. Et qu'importe si le programme officiel vise à enseigner les principes du fascisme ou du libéralisme, du catholicisme ou du socialisme, ou se veuille au service d'une « libération », puisque dans tous les cas l'institution s'arroge le droit de définir les activités propres à conduire à une « éducation » légitime. Peu importe également si le but avoué de l'école est de produire des citoyens soviétiques ou américains, des mécaniciens ou des médecins, dans la mesure où, sans le diplôme, on ne sera pas citoyen véritable ou docteur reconnu... Et cela ne fait aucune différence si toutes les réunions ne se tiennent pas dans le même endroit, pourvu qu'elles soient considérées, d'une façon ou d'une autre, comme nécessaires : couper la canne à sucre est le travail des coupeurs de canne, se réformer celui des prisonniers, et suivre une partie du programme celui des étudiants.

Nous avons affaire à une sorte de directive secrète qui veut que les étudiants apprennent tout d'abord que l'éducation n'a de valeur qu'une fois acquise dans le sein de l'université par une méthode graduée de consommation, et on leur promet que le succès social dépendra de la quantité de savoir consommé. Ils sont convaincus qu'il vaut beaucoup mieux s'instruire à distance de ce qu'est le monde. Le fait que la scolarité impose cette règle secrète dans un programme éducatif la distingue immédiatement d'autres formes d'éducation planifiée. Tous les systèmes scolaires de la planète ont des caractéristiques communes en rapport avec leur rendement institutionnel et la raison en est ce « programme occulte » commun à toutes les écoles.

Il faut bien comprendre que ce programme occulte modifie la conception que l'on a de l'acquisition du savoir et qu'il fait d'une activité personnelle une marchandise dont l'école entend détenir le monopole. C'est à un bien de consommation que nous donnons aujourd'hui le nom d'« éducation » : c'est un produit dont la fabrication est assurée par une institution officielle appelée « école ». Par conséquent, nous voilà à même d'en mesurer la valeur par la durée et le coût du traitement appliqué à l'étudiant. (Aux États-Unis, le diplômé d'une petite université régionale et celui issu d'un des collèges de la « ligue du lierre [8] » ont tous deux acquis 135 « crédits [9] » en quatre ans, mais ils sont pleinement conscients de la cotation différente de leurs « titres » à la Bourse des valeurs éducatives !)

Dans tous les pays convertis à l'idéal scolaire, le savoir est considéré comme un bien de première nécessité, comme une affaire de survie et, également, comme une sorte de monnaie d'échange plus aisément convertible que les roubles ou les dollars. Quand nous parlons d'aliénation, nous sommes tellement habitués au vocabulaire

marxiste que nous ne pensons le plus souvent qu'à celle du travailleur par rapport à son travail dans la perspective d'une société de classes ; il nous faudrait aujourd'hui en reconnaître une autre forme, celle de l'homme face au savoir lorsque ce dernier, transformé en produit d'un service, fait de celui qui l'acquiert un consommateur.

Plus un être humain « consomme » d'éducation, plus il fait fructifier son avoir et s'élève dans la hiérarchie des capitalistes de la connaissance. L'éducation définit une nouvelle pyramide des classes, dans la mesure où les gros consommateurs de savoir – ces porteurs de bons du trésor de la connaissance – peuvent ensuite prétendre rendre des services d'une valeur plus éminente à leur société. Ils représentent les placements sûrs dans le portefeuille du capital humain d'une société et eux seuls ont bientôt accès aux outils les plus puissants ou les moins répandus de la production.

Ainsi, ce programme secret définit implicitement la nature de l'éducation : il permet de la mesurer et d'établir à quel niveau de productivité elle donne droit à son consommateur. Nous disposons alors de la possibilité de justifier la corrélation grandissante entre les emplois et les privilèges qui en découlent. Dans certaines sociétés, ces privilèges seront conçus sous forme de revenu personnel plus considérable, dans d'autres ce sera un accès facilité à des services encore peu développés ou à une formation plus poussée, sans oublier un prestige accru. (D'ailleurs, au moment même où, au nom de l'éducation, on réclame des privilèges accrus, le fossé entre la formation scolaire et la compétence professionnelle se creuse, comme le montrent certaines études, en particulier celle d'Ivar Berg : *L'Éducation et les emplois, la grande escroquerie de la formation.*)

Vouloir faire passer tous les êtres humains par les étapes successives de l'acquisition du savoir n'est pas sans nous rappeler la recherche des alchimistes et, à y bien regarder, c'est dans ce « grand art » de la fin du Moyen Âge que nous trouverions assurément les origines profondes de l'idée de scolarité. On considère à juste titre que Jan Amos Komensky fut un des grands précurseurs des théories de l'école moderne. Plus connu sous le nom de Comenius, il était évêque de Moravie et se disait « pansophiste » et pédagogue. Dans sa *Didactica magna*, il décrit les écoles comme des moyens de « tout enseigner à tout le monde », et nous pourrions y voir comme un avant-projet de la production à la chaîne du savoir, puisqu'il voulait rendre l'éducation à la fois meilleure et moins coûteuse, afin de permettre à tous d'accéder à la condition d'homme. Mais il serait insuffisant de voir en Comenius une sorte de prédécesseur de nos experts en méthodes pédagogiques. Adeptes de l'alchimie, il en utilise le jargon pour décrire l'art d'élever les enfants. Comme on le sait, les alchimistes cherchaient à transmuter en or le plomb vil, les éléments vulgaires, en faisant passer leurs

esprits distillés par les douze étapes de l'enrichissement. Bien entendu, s'ils voyaient là une façon de s'enrichir eux-mêmes, ils prétendaient travailler au nom de l'intérêt général et leurs échecs successifs ne les décourageaient pas, puisque leur « science » leur permettait d'en trouver les raisons et justifiait la continuation de leurs efforts.

Dans cette perspective, la pédagogie ouvrait un nouveau chapitre dans l'histoire de l'*ars magna* : l'éducation devenait, en effet, la recherche d'une sorte de méthode alchimique destinée à faire apparaître un nouveau type d'homme capable de s'adapter à un milieu créé par la magie scientifique. Et comme en alchimie, quelles que soient les sommes consacrées par chaque génération à édifier des écoles, voilà que sans cesse la preuve est faite que la majorité des enseignés ne répond pas à cet « affinage » et qu'il faut bientôt la rejeter comme inapte à l'existence dans un monde que l'homme a conçu.

Les réformateurs en matière d'éducation qui admettent l'échec des écoles se répartissent en trois catégories. Les plus respectables sont assurément les grands maîtres en alchimie qui promettent des écoles meilleures ; les plus séduisants, ces magiciens populaires qui annoncent la transformation de chaque cuisine en laboratoire alchimique ; les plus effrayants, ces nouveaux « maçons » de l'univers voulant transformer le monde en un vaste temple de l'enseignement.

Voyons, en particulier, parmi ces maîtres alchimistes de l'heure, les directeurs de recherche qu'emploient ou que patronnent les grandes fondations. Ils sont persuadés que les écoles, si l'on pouvait de quelque façon les améliorer, deviendraient des entreprises plus économiquement viables qui vendraient un plus vaste assortiment de services. Quant à ceux dont l'intérêt se porte sur les programmes, ils prétendent que ceux-ci sont inadaptés ou dépassés. Ainsi, on en conçoit de nouveaux où l'on introduit des lots de marchandises au goût du jour : culture africaine, impérialisme nord-américain, libération des femmes, pollution ou société de consommation. On dénonce la passivité (et c'est un mal assurément) et, pour y remédier, on accorde parfois aux étudiants de décider eux-mêmes de ce qu'ils veulent qu'on leur enseigne et de quelle façon. Certains disent que les écoles sont des bagnes, et en conséquence il est conseillé aux chefs d'établissement de donner leur accord à des sorties éducatives : à un horizon de pupitres et de murs on substitue, par exemple, une rue d'Harlem soigneusement délimitée. Enfin, la psychologie est à la mode et l'on instaure la thérapie de groupe dans la salle de classe. L'école, qui était censée tout apprendre à tous, devient aujourd'hui l'univers de tous les enfants.

D'autres critiques s'élèvent pour souligner que les écoles n'utilisent pas assez les ressources de la science moderne. Le souhait se fait jour

que les hommes de science inventent quelque médication à faire absorber aux enfants pour que l'instructeur puisse plus aisément modifier leur comportement. On parle de transformer les écoles en casinos de jeux éducatifs. Puis il y a ceux qui voudraient « électrifier » la salle de classe et, pour peu qu'ils croient être de bons disciples de McLuhan, les voilà qui remplacent les tableaux noirs et les manuels par des « happenings » où l'on fait donner toute la batterie des appareils de communication. S'ils admirent Skinner, ils affirment que l'application de ses théories permettra une action plus efficace sur le comportement des étudiants que celle des anciens maîtres, aujourd'hui passés de mode...

Que certaines de ces réformes aient des effets heureux, cela est indéniable. La pratique de l'école buissonnière est en forte diminution dans les écoles expérimentales. Parfois, les parents éprouvent un sentiment plus grand de participation. Les élèves désignés par leurs professeurs pour suivre des stages d'apprentissage acquièrent souvent un savoir-faire plus grand que celui de leurs camarades restés en classe. (J'ai connu des enfants qui améliorent leurs connaissances en espagnol au laboratoire de langue, parce qu'ils préfèrent jouer avec des touches de magnétophone plutôt que de converser avec leurs égaux portoricains.) Cependant, toutes ces améliorations interviennent dans des limites étroites et prévisibles, puisqu'elles ne portent pas atteinte au programme occulte des écoles.

Quelques réformateurs aimeraient se libérer de cette règle secrète des écoles publiques, mais ils y parviennent bien rarement. Les écoles « libérées [10] », qui conduisent au développement d'autres écoles du même type, ne créent qu'une illusion trompeuse : l'affranchissement demeure un mirage, même si la contrainte des cours obligatoires est souvent interrompue par des périodes de farniente. Que l'on cherche à vous plaire pour vous convaincre d'assister aux cours est, à y bien regarder, plus insidieux encore que l'obligation légale et l'appui de la brigade des mineurs ! Mieux qu'une présence consentie à regret, celle qui vous enjôle vous amène plus facilement à croire à la nécessité du traitement éducatif. L'enseignant tolérant fait courir à l'élève un risque accru d'être incapable de vivre hors du refuge capitonné.

En quoi l'enseignement fourni diffère-t-il dans les écoles nouvelles ? Il s'agit toujours d'acquérir des compétences que la société reconnaît ; que ce soit par l'entremise du consensus d'un groupe plutôt que par les décrets du corps enseignant ne change rien à l'affaire. L'apparence change, la réalité profonde demeure.

Pour être véritablement des écoles de la liberté, il leur faudrait remplir deux conditions. Tout d'abord, être gérées de telle sorte qu'elles ne permettent pas à la règle secrète de l'enseignement de s'appliquer, c'est-à-dire que des écoliers, définis comme tels, placés

devant des maîtres reconnus, n'aient pas à assister à une suite de cours gradués. Deuxièmement, elles devraient fournir un cadre dans lequel tous les participants, enseignants et enseignés, puissent se libérer des postulats sur lesquels repose à notre insu une société scolarisée. Nous entendons parfois énoncer la première condition dans les buts que se propose une école « libérée ». Quant à la seconde, on n'y prête généralement pas attention, et ce n'est certes pas l'objectif de telles écoles.

LES POSTULATS SECRETS DE L'ÉDUCATION

Il est nécessaire, à ce stade, de distinguer entre la règle secrète et ce sur quoi se fonde, à notre insu, l'idée de la scolarité. Le programme occulte constitue une sorte de rituel d'initiation que l'on peut concevoir comme préparant à l'entrée dans la société moderne ; par l'entremise de l'école, il prend sa dimension institutionnelle. Derrière le voile du cérémonial rituel, les contradictions se trouvent dissimulées aux participants. Comment concilier, en effet, le mythe d'une société égalitaire et la réalité sociale fondée sur la reconnaissance d'un ordre hiérarchique que le rite impose finalement ? Mais une fois reconnus pour ce qu'ils sont, les rites ne parviennent plus à maintenir l'illusion ; ce phénomène est apparent dans le cas de la scolarité. Pourtant, le cérémonial repose sur des postulats acceptés inconsciemment, et auxquels les écoles libérées pourraient donner une vigueur nouvelle.

Au premier abord, on nous reprochera de porter un jugement d'ordre général sur les écoles libérées, et plus précisément en 1971 aux États-Unis, au Canada et en Allemagne de l'Ouest, où elles semblent vouloir être les plus beaux fleurons d'une renaissance. À vrai dire, notre généralisation ne vise que les entreprises expérimentales qui prétendent être des institutions éducatives. Et, pour éviter toute méprise, nous devons examiner plus attentivement le rapport qu'il y a entre « éducation » et « scolarité ».

Le plus souvent, nous avons oublié que l'éducation n'est pas une invention ancienne. Ce substantif était inconnu avant la Réforme. En français, on parle pour la première fois de l'éducation des enfants dans un manuscrit de 1498. C'était l'année où Érasme vint résider à Oxford, où Savonarole fut brûlé à Florence, où Dürer traçait les premières esquisses de son *Apocalypse*, qui encore aujourd'hui évoque avec force l'atmosphère sombre, l'impression d'un désastre imminent pesant sur cette période. En anglais, le mot « *education* » apparaît pour la première fois en 1530. Cette année-là, Henri VIII répudiait Catherine d'Aragon et l'Église luthérienne se séparait de Rome à la diète d'Augsbourg. Il faut attendre encore un siècle pour que l'idée

d'« éducation » se manifeste dans l'empire espagnol. En 1611, Lope de Vega parle de l'éducation comme d'une nouveauté. Cette année-là l'université de San Marcos à Lima célébrait son soixantième anniversaire. Des centres du savoir existaient avant que le mot « éducation » fasse partie du langage familial. On y « lisait » les auteurs classiques, on y étudiait le droit, on ne vous y enseignait pas à vivre...

Au XVI^e siècle, au coeur de toutes les disputes théologiques se retrouvait la nécessité de trouver des justifications, dont la politique sut fort bien se servir pour expliquer les grands massacres de l'époque. Dans l'Église, des schismes intervinrent et il devint possible d'entretenir des convictions différentes sur le point de savoir dans quelle mesure l'homme naît pécheur, corrompu ou soumis à la prédestination. Dès le XVII^e siècle, l'accord se refit sur un point : l'homme naît inapte à la vie sociale. Il faut en conséquence le préparer en lui proposant une éducation. C'est ainsi que l'éducation devint l'opposé de la compétence acquise dans la vie quotidienne, qu'elle finit par signifier une méthode de traitement plutôt que le simple savoir des faits de l'existence et la capacité de se servir des outils qui façonnent la vie concrète de l'homme. Progressivement, l'éducation se changeait en un service qu'il fallait produire pour le bien de tous, marchandise intangible que l'on recevait de la façon dont l'Église visible avait précédemment conféré la grâce invisible. L'homme, né dans la sottise originelle, devait présenter maintenant ses lettres de créance à la société.

L'école et l'éducation entretiennent des rapports comparables à ceux de l'Église et de la religion ou, dans une perspective plus générale, à ceux qui s'établissent entre le rite et le mythe. Le rite crée et soutient le mythe ; il détient une fonction mytho-poïétique. Le mythe inspire le « programme » par lequel il se perpétue. L'éducation représente à la fois tout un ensemble de justifications sur le plan social et un concept pour lequel nous ne pouvons trouver d'analogie spécifique dans d'autres cultures (en dehors de la théologie chrétienne). L'éducation par la méthode de la scolarité distingue fondamentalement les écoles d'autres institutions d'enseignement qui existèrent à d'autres époques. C'est là un aspect à ne pas négliger si nous voulons faire apparaître les insuffisances des « écoles » dites libérées, non structurées ou indépendantes.

Afin de dépasser une simple réforme de la classe, une école libérée doit encore rejeter le programme secret de la scolarité décrit précédemment. Une école libérée idéale tenterait de fournir une éducation tout en s'efforçant d'éviter que cette éducation ne soit utilisée pour établir ou justifier une structure de classe, ne devienne un mètre étalon permettant de mesurer l'élève à quelque toise. Elle

devrait, par conséquent, ne pas soumettre ce dernier à une répression, à un contrôle, ou tenter de le définir d'une façon quelconque. Mais tant que les écoles libérées entendent fournir une « éducation générale », elles ne sont pas à même de dépasser une conception fondée sur les postulats secrets de l'école.

Parmi ces principes, il en est un que Peter Schrag, dans une perspective particulière, définit comme le « syndrome d'immigration ». C'est ce qui nous incite à traiter tous les êtres humains comme s'ils étaient de nouveaux venus devant se soumettre à un processus de naturalisation. Seuls les consommateurs garantis du savoir sont admis à la citoyenneté. Les hommes ne naissent pas égaux, c'est par la période de gestation au sein de l'*alma mater* qu'ils pourront accéder à cette égalité.

Un autre postulat conduit à croire que l'homme, né immature, doit acquérir sa « maturité » au cours de la première période de son existence pour ensuite faire partie d'une société civilisée. Cette idée d'une « maturation » est assurément contraire à une autre conviction : celle-ci définit l'homme comme le mammifère qui, par le mécanisme de l'évolution et avec le concours de la sélection naturelle parmi ses ancêtres primates, a acquis le caractère spécifique de rester toute sa vie « immature » – ce qui constitue sa « grâce » particulière. Mais, conformément à la fixation idéologique sur la maturité, on se persuade qu'il faut après sa naissance tenir l'être humain à l'écart de son milieu naturel et le faire passer par une matrice sociale pour qu'il acquière les qualités nécessaires à la vie quotidienne. Les écoles libérées sont capables de remplir cette fonction souvent mieux que des écoles d'un modèle moins attrayant.

Les établissements éducatifs libéraux partagent avec ceux qui le sont moins une autre caractéristique : ils dépersonnalisent la responsabilité de l'éducation. Ils mettent une institution *in loco parentis*. Ils perpétuent l'idée que l'enseignement, s'il est poursuivi en dehors du cercle familial, doit être assuré par une « agence » dont l'enseignant n'est qu'un représentant. Dans une société scolarisée, la famille elle-même est réduite à n'être plus qu'une « agence d'acculturation ». Quant aux organismes éducatifs qui emploient des maîtres pour promouvoir la politique de leur conseil d'administration, ils deviennent des instruments au service d'une dépersonnalisation des rapports entre les personnes privées.

Naturellement, de nombreuses écoles libres fonctionnent sans professeurs accrédités. Ce faisant, elles représentent une menace sérieuse pour les syndicats d'enseignants mais ne mettent pas pour autant en danger la structure sociale fondée sur une reconnaissance des professions. Une école dans laquelle les membres du conseil d'administration choisissent et nomment les enseignants de leur choix,

sans se soucier de savoir s'ils détiennent des certificats, une licence ou une carte syndicale, ne porte pas atteinte à la légitimité de la profession enseignante ; pas plus qu'une tenancière de maison clandestine, dans un pays où un tel travail, pour être *légal*, doit se faire sous le contrôle de la police, ne remet en question la *légitimité* de la plus vieille profession du monde !

La plupart de ceux qui enseignent dans des écoles libérées n'ont pas non plus l'occasion de travailler en leur nom. Ils assurent la tâche de l'enseignement au nom d'un conseil ; au nom de leurs élèves, ils assument la fonction moins évidente de l'enseignement et ils servent l'éducation sous son aspect quasi mystique au nom de la « société » tout entière. La meilleure preuve en est qu'ils passent encore plus de temps que leurs collègues de l'enseignement public à se réunir dans des commissions, afin de planifier la méthode par laquelle l'école devrait éduquer. La durée de ces réunions a incité bien des enseignants à l'âme généreuse, une fois leurs illusions dissipées, à passer de l'école publique à l'enseignement privé, puis à aller encore au-delà...

Tous les établissements d'enseignement prétendent « former des hommes » à une tâche d'amélioration du futur, mais ne leur permettent pas de l'accomplir avant qu'ils n'aient acquis une solide tolérance face aux manières de vivre de leurs aînés. C'est toujours une éducation préparant à la vie, plutôt qu'acquise dans la vie quotidienne. Fort peu d'écoles libres peuvent éviter ce piège. Cependant, il faut reconnaître qu'elles contribuent à l'apparition d'un nouveau style de vie, non par l'effet qu'auront leurs diplômés sur la société, mais plutôt parce que des parents qui choisissent d'élever leurs enfants sans bénéficier des services des enseignants « ordonnés selon les règles » appartiennent souvent à une minorité radicale et parce que l'intérêt qu'ils portent à ce problème, le souci qu'ils ont d'élever leurs enfants les soutiennent dans leur mode de vie.

LES INFLUENCES OCCULTES SUR LE MARCHÉ DE L'ÉDUCATION

L'espèce la plus dangereuse parmi les réformateurs en matière d'éducation est celle qui entend démontrer que le savoir peut être produit et vendu de façon bien plus efficace sur un marché libre que sur celui contrôlé par l'école. Ils prétendent qu'une compétence peut aisément s'acquérir par l'entremise d'un modèle, pour peu que l'enseigné considère cette acquisition comme d'un intérêt évident. Ils affirment aussi qu'un système d'allocations individualisées fournirait un pouvoir d'achat plus égal en matière d'éducation. Ils demandent enfin que l'on distingue entre la méthode d'acquisition et celle par

laquelle on mesure les résultats (ce qui me semble une nécessité assez évidente). Mais ce serait une erreur de croire que l'instauration d'un marché ouvert du savoir représenterait une solution opposée à celle d'aujourd'hui.

Cette mise en place abolirait, certes, ce que nous appelions le programme secret de la scolarité (le fait qu'il faut suivre à des âges donnés des programmes gradués). Un marché ouvert donnerait tout d'abord l'impression que l'on va à l'encontre de ces principes sur lesquels repose une société scolarisée : le « syndrome d'immigration », le monopole institutionnel de l'enseignement et le rite de l'initiation progressive. Mais, du même coup, un marché libre de l'éducation fournirait à l'alchimiste d'innombrables occasions de l'influencer en secret, afin d'enfermer chaque homme dans les multiples petites cases qu'une technocratie encore plus développée pourrait créer.

La confiance mise depuis des décennies dans la scolarisation de l'être humain a fait du savoir une marchandise d'une espèce particulière. Comme nous l'avons vu, le savoir est maintenant considéré par tous comme une denrée de première nécessité et, en même temps, comme la monnaie d'échange la plus précieuse de la société. Cette transformation du savoir en bien de consommation se reflète également dans notre comportement de tous les jours, voire dans le langage familier. Ainsi, des verbes qui décrivaient une activité personnelle tels que « apprendre », « se loger », « se soigner », nous font irrésistiblement penser à des services dont la distribution est plus ou moins bien assurée. Nous pensons qu'il faut résoudre les problèmes de l'habitat, des soins médicaux, etc., sans nous souvenir un seul instant que les hommes pourraient se soigner ou édifier leurs maisons eux-mêmes. Tout est affaire de services et l'adolescent, au lieu d'apprendre, par exemple, à s'occuper de sa grand-mère, apprend à manifester devant l'asile de vieillards où il n'y a plus de lits disponibles ! Le démantèlement de l'école serait-il alors suffisant pour conduire à la disparition de ces attitudes ? (Bien après l'adoption du premier amendement de la Constitution américaine, on continuait d'exiger l'affiliation à une Église comme condition de toute candidature à un poste officiel.) À plus forte raison, la fermeture des écoles permettrait-elle d'éviter que l'on ait recours à des batteries de tests pour mesurer le niveau d'éducation ? Si tel n'était pas le cas, cette situation nouvelle conduirait à l'obligation pour chacun d'acquérir un minimum de marchandises dans le stock du savoir. L'ambition de mesurer scientifiquement la valeur de chaque homme se marierait sans difficulté avec le rêve de l'alchimiste de rendre tout homme « éduicable », afin de le guider vers une humanité « véritable ». Sous l'apparence d'un marché libre, nous parviendrions à un environnement entièrement soumis au contrôle des thérapeutes-

pédagogues, à une matrice universelle où chaque homme serait nourri des fluides choisis.

Les écoles limitent pour l'heure la compétence de l'enseignant à la salle de classe. Elles ne lui permettent pas de revendiquer l'existence tout entière de l'homme pour province. Dans cette perspective, renoncer à l'école ferait disparaître cette fragile barrière et conférerait un semblant de légitimité à l'invasion pédagogique de la vie privée de chacun. Elle pourrait conduire à une lutte acharnée pour l'acquisition du savoir sur un marché libre de la connaissance et à l'édification, sous des apparences égalitaires, d'une méritocratie.

Les écoles ne sont pas les seules institutions (ni même les plus efficaces) qui prétendent faire de l'information, de la compréhension et de la sagesse des traits de comportement susceptibles d'être étalonnés (et les mesurer conduit à détenir la clef ouvrant les portes de la réussite et du pouvoir). Le système chinois offrait, par exemple, sur le plan de l'éducation, un stimulant efficace en définissant une classe relativement ouverte, dont les privilèges dépendaient de l'acquisition d'un savoir mesurable.

Deux mille ans avant Jésus-Christ environ, il semble que l'empereur de Chine interrogeait ses administrateurs tous les trois ans. Au bout de trois fois, soit il leur donnait des responsabilités accrues, soit il les renvoyait à jamais. Quelque mille ans plus tard, le premier empereur Chang établit un véritable examen pour ses fonctionnaires. Musique, tir à l'arc, équitation, calligraphie et arithmétique en constituaient les sujets imposés. Tous les trois ans, le concours était ouvert aux candidats. Un sur cent parvenait à franchir les trois séries d'épreuves, qui lui conféraient successivement les titres de « génie en herbe », de « parfait lettré » et de « prêt pour le service de l'empereur ». La sélection était donc très sévère et l'on attachait la plus grande importance à l'objectivité des examinateurs ; ainsi, par exemple, au deuxième niveau, où il fallait rédiger une composition, le texte du candidat était recopié par un secrétaire avant d'être donné au jury, afin que ses membres ne puissent reconnaître la calligraphie de l'auteur.

Plus tard, la promotion au rang de mandarin ne donnait pas nécessairement droit à un des postes convoités. Elle permettait seulement de participer à un tirage au sort de ces emplois. Aucune école n'apparut en Chine avant l'époque des luttes avec les puissances européennes. Le cas de l'empire chinois est unique parmi les grandes nations, puisqu'il ne possédait ni Église officielle ni système scolaire, mais il put pendant près de trois mille ans recruter son élite gouvernementale sans fonder une vaste aristocratie héréditaire. L'accès à cette élite était réservé à la famille de l'empereur et à ceux qui réussissaient aux examens.

Voltaire et ses contemporains se plurent à louer le système chinois, où la promotion se fondait sur les preuves données d'un savoir. Les examens d'entrée dans l'administration apparurent en France en 1791, puis furent abolis par Napoléon. Que serait-il advenu si, pour propager les idéaux de la Révolution, on avait choisi le mandarinat au lieu du système scolaire qui soutient inévitablement le nationalisme et la discipline militaire ? En fait, Napoléon se fit le défenseur de l'École polytechnique et du collège de pensionnaires... Plutôt que de s'inspirer du mandarinat, les institutions éducatives furent calquées sur le modèle jésuite de la promotion rituelle à l'intérieur d'une structure hiérarchique fermée ; et c'est de cette façon que les sociétés occidentales choisirent de légitimer leurs élites.

Les chefs d'établissements scolaires devinrent en quelque sorte les abbés d'une chaîne mondiale de monastères où tous s'affairent à accumuler les connaissances permettant d'accéder à la terre promise, paradis sur terre soumis aux lois du vieillissement planifié qui se dérobe sans cesse. Cela n'est pas sans nous rappeler l'effort des calvinistes rasant tous les monastères pour, finalement, transformer Genève en un vaste cloître. Nous avons donc des raisons de craindre que le démantèlement de l'école ne permette l'apparition d'une usine du savoir à l'échelle du monde. À moins de transformer l'idée que l'on se fait de l'enseignement ou du savoir, la disparition de l'école risque de conduire à une situation où, d'un côté, on utilisera le système du mandarinat pour séparer l'apprentissage du savoir de l'épreuve de contrôle et où, de l'autre, la société s'engagera à fournir la thérapeutique nécessaire à tout homme pour qu'il puisse entrer dans l'« âge d'or » !

Ni les alchimistes, ni les mages, ni les maçons ne peuvent résoudre le problème que nous pose la crise de l'enseignement.

La déscolarisation de notre conception du monde exige que nous reconnaissons la nature à la fois illégitime et religieuse de l'entreprise éducative elle-même, parce qu'elle entend faire de l'homme un être social en le soumettant à un traitement par des méthodes techniques appropriées.

Adhérer à l'ethos technocratique nous conduit à vouloir mettre sur le marché tout ce qui est techniquement réalisable, et peu importe si les bénéficiaires en sont forcément peu nombreux ou s'ils n'en éprouvent pas le désir. Surtout, les privations ou la frustration de la majorité des êtres humains n'entrent jamais en ligne de compte. Si, par exemple, il est possible de concevoir le traitement du cancer par la bombe au cobalt, il faut que la cité de Tegucigalpa dispose des appareils adaptés dans chacun de ses deux grands hôpitaux. Avec ces crédits-là, on aurait pu lutter dans tout le Honduras contre la prolifération des parasites... Suggère-t-on des vitesses supersoniques

qu'aussitôt il convient d'accélérer les voyages de quelques-uns. Le vol vers Mars ? Soit, on trouvera une raison pour qu'il paraisse indispensable ! Dans l'ethos technocratique, la pauvreté est modernisée : des solutions anciennes existaient-elles ? De nouveaux monopoles viennent les interdire. À la pénurie des biens de première nécessité vient s'ajouter la conscience de l'écart sans cesse plus grand entre les services techniquement réalisables et ceux qui sont, dans la pratique, accessibles à la majorité.

Un enseignant devient « éducateur » dès qu'il se rallie à cet ethos technocratique. Il agit ensuite comme si l'éducation était une entreprise technologique conçue pour insérer l'homme dans l'environnement que crée le « progrès » de la science. Il se refuse à voir l'évidence : le vieillissement programmé de tous les biens se paie fort cher (le coût de la formation du personnel capable de s'adapter aux techniques nouvelles est sans cesse plus élevé). Il semble oublier que le prix croissant des outils a également des conséquences graves sur le plan de l'éducation : au moment même où les horaires de travail diminuent, on rend impossible l'apprentissage sur les lieux d'emploi ou on en fait le privilège d'un petit nombre. Partout dans le monde, le prix de revient de l'éducation des hommes à la société s'accroît plus rapidement que la productivité de l'économie dans son ensemble, tandis que de moins en moins d'hommes éprouvent le sentiment de se rendre raisonnablement utiles à la communauté.

L'ÉCOLE, INSTRUMENT DU PROGRÈS TECHNOCRATIQUE

Éduquer pour une société de consommation revient à former des consommateurs. La réforme de la classe, sa dispersion ou son agrandissement ne sont ni plus ni moins que des méthodes qui, en dépit de leurs différences apparentes, visent toutes à la formation de consommateurs de biens aussitôt démodés. La survie d'une société dans laquelle les technocraties peuvent constamment redéfinir le bonheur de l'homme, assimilé à la consommation des produits les plus récents, dépend des institutions éducatives (depuis les écoles jusqu'aux agences publicitaires) qui transforment l'éducation en un moyen de contrôle social.

Dans des pays riches tels que les États-Unis, le Canada ou l'URSS, les investissements considérables en matière d'enseignement rendent plus évidentes les contradictions institutionnelles du progrès technocratique. Dans ces pays, l'argumentation idéologique du progrès illimité repose sur l'idée que l'effet égalitaire d'une formation permanente contrebalance l'influence inverse de la règle du vieillissement perpétuel. La légitimité de la société industrielle elle-même en vient à dépendre de la crédibilité de l'école, quel que soit le

parti au pouvoir. Dans de telles conditions, le public manifeste un intérêt soudain pour des livres comme le rapport de Charles Silberman à la commission Carnegie, publié sous le titre *Crise dans la salle de classe* (*Crisis in the Classroom*), cette recherche inspire la confiance, dans la mesure où les accusations que l'auteur porte contre l'école sont solidement étayées. Mais de telles études visent à sauver le système en essayant de corriger ses défauts les plus évidents. Par là même, elles peuvent susciter une montée nouvelle d'espérances trompeuses.

Partout des investissements accrus consacrés aux écoles rendent l'absurdité de l'entreprise scolaire plus apparente. Il peut sembler paradoxal que les pauvres en soient les premières victimes. C'est, au fond, ce que faisait apparaître le rapport de la commission d'enquête Wright dans l'Ontario : à propos de l'enseignement supérieur, les membres de la commission remarquaient que les couches pauvres de la population le subventionnaient du point de vue de l'imposition d'une façon disproportionnée, puisque les riches en étaient presque les seuls bénéficiaires.

Cette observation pourrait tout aussi bien être faite ailleurs. En URSS, un système de quota appliqué pendant plusieurs décennies semblait favoriser l'admission à l'université des enfants de travailleurs aux dépens des fils et filles d'universitaires. Or ces derniers sont actuellement surreprésentés dans les classes supérieures et terminales de l'enseignement russe, et dans une proportion encore plus grande qu'aux États-Unis.

Le 8 mars 1971, le juge Warren E. Burger rendait public le verdict unanime de la cour dans l'affaire Griggs contre la société Duke Power. Se fondant sur l'interprétation de la volonté exprimée par le Congrès dans l'article concernant l'égalité des chances de la loi de 1964, la cour statuait que tout « diplôme » exigé d'un candidat à un emploi (ou tout test à subir) devait « mesurer l'homme par rapport à un travail donné », et non pas « l'homme lui-même, sur un plan abstrait ». De plus, il revenait à l'employeur de prouver que ses exigences en matière de diplômes constituaient une « mesure raisonnable de la qualification requise ». Par ces attendus, les juges voulaient éviter que les tests et diplômes exigés ne soient utilisés au profit d'une discrimination raciale, mais la logique du raisonnement pourrait tout aussi bien s'appliquer à toute exigence d'un « pedigree éducatif » en matière d'emploi. Il est temps que l'on mette en accusation la « grande escroquerie de la formation professionnelle » dénoncée si justement par Ivar Berg.

Dans les pays pauvres, les écoles servent à justifier le retard économique d'une nation tout entière : la majorité des citoyens est tenue à l'écart des maigres moyens modernes de production et de consommation, mais tous rêvent de bénéficier des bienfaits de

l'économie en franchissant le seuil d'une école. La répartition hiérarchique des privilèges et du pouvoir ne dépend plus, de nos jours, sur le plan de la légitimité, d'une lignée d'ancêtres, de l'héritage, de la faveur du prince, voire d'une lutte sans merci sur le marché économique ou sur le champ de bataille. Sa véritable légitimité, elle la trouve dans une forme plus subtile du capitalisme, où l'institution chargée de la conférer se trouve être celle de la scolarité obligatoire. Celui qui a profité des services de l'école rend alors le sous-privilégié responsable de son malheur : c'est un mauvais consommateur de savoir. Cette justification de l'inégalité sociale ne résiste pas toujours à l'examen des faits et les régimes populaires ont, par exemple, de plus en plus de difficultés à dissimuler les contradictions entre la propagande et la réalité.

Depuis dix ans, Cuba s'efforce de promouvoir la croissance rapide de l'éducation populaire en faisant confiance à la main-d'oeuvre disponible sans tenir compte de la qualification professionnelle. Au début, les succès de cette campagne (en particulier, une diminution spectaculaire du nombre des analphabètes) ont été cités comme preuve que les taux de croissance limités des autres systèmes scolaires latino-américains étaient imputables à la corruption, au militarisme et à l'économie de marché capitaliste. Cependant, la logique de la scolarisation se fait maintenant sentir, par suite des efforts de Castro pour « produire » l'homme nouveau par l'entremise de l'école. Même si les étudiants passent la moitié de l'année dans les champs de canne à sucre et soutiennent activement les idéaux égalitaires du *compañero* Fidel, l'université cultive chaque année une nouvelle récolte de consommateurs, conscients de leur savoir, prêts à accéder à de nouveaux niveaux de consommation. En même temps, le docteur Castro doit faire face à cette évidence que le système scolaire ne produira jamais suffisamment de main-d'oeuvre technique diplômée. Ces diplômés qui obtiennent les emplois nouveaux détruisent par leur conservatisme les résultats obtenus par les cadres non diplômés qui sont parvenus à leur position par une formation sur le tas. Il ne suffit pas de mettre les enseignants en accusation pour expliquer les échecs d'un gouvernement révolutionnaire qui veut à toute force une capitalisation institutionnelle de la main-d'oeuvre suivant un programme secret garantissant la production d'une bourgeoisie universelle.

ENSEIGNER, S'INSTRUIRE : DES RESPONSABILITÉS PERSONNELLES

Contre cette volonté d'acquérir privilège et pouvoir qu'ont les détenteurs de la compétence professionnelle au nom de leurs

prétendus droits, on ne saurait imaginer de révolution sans une remise en cause de la conception même de l'acquisition du savoir. Ce qui nous conduit, tout d'abord, à reconsidérer la question de la responsabilité dans ce domaine, qu'il s'agisse d'enseigner ou de s'instruire. Faire de la connaissance une marchandise ne se conçoit que si l'on imagine qu'elle résulte de l'action d'une institution ou qu'elle satisfait à des objectifs institutionnels. Pour dissiper ce mauvais enchantement, l'homme doit retrouver le sens de sa responsabilité personnelle lorsqu'il apprend ou enseigne. C'est ainsi que l'on mettra un terme à cette nouvelle aliénation où vivre et s'instruire ne se rencontrent pas.

Recouvrer le pouvoir d'apprendre ou d'enseigner a pour conséquence que l'enseignant prenant le risque de s'immiscer dans la vie privée d'autrui doit assumer la responsabilité des résultats ; de même, l'étudiant qui se place sous l'influence d'un enseignant doit se sentir responsable de sa propre éducation. Dans une telle perspective, les institutions éducatives – si elles sont réellement nécessaires – seront amenées à prendre l'aspect de centres ouverts à tous, où chacun puisse trouver ce qu'il recherche, où l'un, par exemple, ait accès à un piano, l'autre à un four à céramique, ou à des enregistrements, des livres, des diapositives, etc. Aujourd'hui, les écoles, les studios de télévision, les théâtres et autres lieux similaires sont tous conçus pour être utilisés par des professionnels. Déscolariser la société veut dire, avant tout, refuser le statut professionnel au métier qui, par ordre d'ancienneté, vient juste après le plus vieux du monde, j'entends l'enseignement ! La qualification des enseignants constitue maintenant une entrave au droit à la parole, de même que la structure corporative et la carte professionnelle des journalistes en représentent une au droit à la liberté d'information. La règle de la présence obligatoire est contraire à la liberté de réunion. La déscolarisation de la société ne saurait se concevoir que comme une mutation culturelle par laquelle un peuple retrouve le pouvoir de jouir de ses libertés constitutionnelles.

S'instruire, enseigner, cela concerne des hommes qui savent qu'ils sont nés libres et qu'ils n'ont pas pour acquérir cette liberté à avoir recours à un traitement approprié. Quand apprenons-nous généralement ? Quand nous faisons ce qui nous intéresse. Ne sommes-nous pas, la plupart d'entre nous, curieux ? Nous voulons comprendre, donner un sens à ce qui se trouve face à nous, à ce à quoi nous avons affaire. Ne sommes-nous pas capables d'un rapport personnel avec autrui, à moins que nous ne soyons abêtis par un travail inhumain ou fascinés par l'idéal scolaire ?

Le fait que les habitants des pays riches ne s'instruisent guère par eux-mêmes ne constitue pas une preuve du contraire. C'est plutôt une

conséquence de la vie dans un environnement où, paradoxalement, ils ne trouvent presque rien à apprendre dans la mesure où leur milieu est en grande partie « programmé ». Ils sont sans cesse frustrés par la structure d'une société contemporaine dans laquelle le réel, sur lequel les décisions pourraient s'appuyer, devient d'une nature insaisissable. Ils vivent, en effet, dans un milieu où les outils qu'il serait possible d'utiliser à des fins créatrices deviennent des produits de luxe, où les canaux de communication appartiennent à quelques-uns qui, seuls, peuvent parler à la multitude.

UNE TECHNOLOGIE NOUVELLE PLUTÔT QU'UNE NOUVELLE ÉDUCATION

Un mythe moderne voudrait nous faire croire que le sentiment d'impuissance qu'éprouve aujourd'hui la majorité des hommes serait une conséquence de la technologie capable de créer seulement de vastes systèmes. Mais ce n'est pas la technologie qui invente ces systèmes, qui crée ces outils immensément puissants, qui tisse des canaux de communication à sens unique ; au contraire, mieux utilisée, la technologie pourrait fournir à chaque homme la possibilité de mieux comprendre son milieu, de le façonner de ses propres mains, de communiquer mieux que par le passé. Cette utilisation de la technologie, à rebours des tendances actuelles, constitue la véritable alternative au problème de l'éducation.

Pour qu'un homme puisse grandir, ce dont il a besoin c'est le libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements, aux documents. Il a besoin de voir, de toucher, de manipuler, je dirais volontiers de saisir tout ce qui l'entoure dans un milieu qui ne soit pas dépourvu de sens. Cet accès lui est aujourd'hui refusé. Lorsque le savoir est devenu un produit, il a acquis les protections accordées à la propriété privée. Ainsi, un principe conçu pour préserver la vie personnelle de chacun est utilisé pour justifier les interdits jetés contre ceux qui ne sont pas porteurs des documents nécessaires. Dans les écoles, les enseignants conservent leurs connaissances pour eux, à moins qu'elles ne s'insèrent dans le programme du jour. Les médias informent mais omettent tout ce qui est considéré comme impropre à la diffusion. Les spécialistes s'enferment dans leur jargon et il faut des vulgarisateurs pour en assurer la traduction. Les brevets sont jalousement protégés par les corps de métier et les secrets par la bureaucratie. Toutes les professions détiennent le pouvoir de chasser les personnes non autorisées de leur domaine et il en va de même des institutions et des nations.

Ni la structure politique ni la structure professionnelle de nos sociétés, à l'Ouest comme à l'Est, ne sauraient résister à la disparition

de ces interdits, au renversement de cette possibilité de tenir des couches entières de la population à l'écart de ce qui pourrait leur servir. L'accès aux faits que nous préconisons ne se satisfait pas d'une simple opération « étiquettes-vérité » ! Il faut construire cet accès à la réalité (et tout ce que nous demandons de la publicité, c'est une garantie qu'elle ne soit pas mensongère). L'accès à la réalité constitue l'alternative fondamentale en matière d'éducation face à un système d'enseignement qui ne propose que d'en parler.

Abolir le droit au secret professionnel des corps constitués (y compris lorsque l'opinion de l'homme de métier est que ce secret sert le bien commun) représente, comme nous voudrions le démontrer, un but politique beaucoup plus radical que la revendication traditionnelle de nationaliser ou de contrôler démocratiquement les outils de production. La socialisation des outils, sans la socialisation effective des connaissances techniques, tend à mettre le « capitaliste du savoir » à la position anciennement occupée par le financier. Si le technocrate prétend s'emparer du pouvoir, c'est qu'il détient une part de capital dans la société du savoir secret et réservé au petit nombre. Pour protéger la valeur de ses actions et pour l'augmenter, il imagine une vaste organisation qui rende l'accès au savoir technique difficile, voire impossible.

Il faut un temps relativement court à l'homme motivé pour acquérir une compétence qu'il veut utiliser – ce que nous avons tendance à oublier dans une société où les enseignants monopolisent la possibilité d'accession à n'importe quelle activité et détiennent le pouvoir d'accuser de charlatanisme tous ceux qui ne se soumettent pas. Existe-t-il beaucoup de compétences requises dans l'industrie ou la recherche qui soient aussi éprouvantes, complexes et dangereuses que de conduire une automobile ? Ce savoir-là, à tout le moins, s'acquiert bien vite avec l'aide d'un égal. Tous les êtres ne sont pas doués pour l'exercice de la logique mathématique, mais ceux qui le sont font des progrès rapides en se défiant mutuellement dans des parties de jeux éducatifs. À Cuernavaca, un enfant sur vingt est capable de me battre à ces jeux après une quinzaine de jours d'entraînement. En quatre mois, la grande majorité des adultes venus apprendre l'espagnol à notre centre parviennent à un niveau de connaissances suffisant pour s'attaquer à des problèmes abstraits.

Une première étape de l'accès aux connaissances consisterait à trouver des avantages divers pour ceux qui, possesseurs d'une compétence, voudraient bien la partager. Inévitablement, cela irait à l'encontre des intérêts des groupements professionnels et des syndicats. Cette multiplicité d'apprentissages possibles a pourtant de quoi nous séduire. Est-il interdit d'imaginer quelqu'un sachant à la fois conduire, réparer le téléphone, installer la plomberie, jouer les sages-

femmes, dessiner des plans d'architecture ? À cela s'opposeraient, comme nous le disions, les groupes d'intérêts et leurs consommateurs disciplinés, disant bien haut que le public ne saurait se passer de la protection d'une garantie professionnelle (argument dont la validité est de moins en moins apparente aux yeux des associations de défense du consommateur). Nous devons prendre beaucoup plus au sérieux l'objection que les économistes feraient à cette socialisation des compétences : le « progrès », diraient-ils, sera freiné si le savoir (brevets, compétences et tout le reste...) est démocratisé. La meilleure réponse ne serait-elle pas de montrer le taux de croissance des absurdités en matière économique qui sont engendrées par le système scolaire ?

Pouvoir approcher ceux qui sont désireux de partager leurs connaissances ne constitue pas une garantie qu'il y ait acquisition d'un savoir. Un tel accès est limité non seulement par le monopole des programmes éducatifs et celui des syndicats, mais aussi par une technologie de pénurie. Les compétences qui ont aujourd'hui de la valeur sont celles qui s'appliquent au fonctionnement d'« outils » conçus de telle sorte qu'ils soient peu répandus. En effet, ces « outils » servent à produire des biens ou des services dont tout le monde veut avoir la jouissance, mais celle-ci n'est accordée qu'au petit nombre, et bien peu savent les utiliser. Seuls quelques privilégiés, par exemple, sur l'ensemble de ceux qui souffrent d'une maladie donnée, peuvent bénéficier des découvertes d'une recherche médicale complexe, et encore moins nombreux sont les médecins qui parviennent aux connaissances nécessaires pour utiliser ces techniques.

Pourtant, la recherche médicale a permis de créer une trousse de secours qui permet aux infirmiers de l'armée, après seulement quelques mois de formation, d'obtenir sur les champs de bataille des résultats bien supérieurs à ceux des véritables médecins de la Seconde Guerre mondiale. À un niveau encore plus immédiat, n'importe quelle paysanne ne pourrait-elle pas apprendre à reconnaître et à soigner les maladies infectieuses les plus courantes, si des chercheurs médicaux préparaient les remèdes et les instructions nécessaires pour un secteur géographique donné ?

Tous ces exemples cherchent à illustrer le fait que de simples considérations éducatives suffisent à exiger une réduction considérable de l'importance donnée aux professions qui s'opposent aux rapports entre l'homme de science et la majorité de ceux qui veulent avoir accès à cette science. Si l'on prêtait attention à cette demande, tous les hommes pourraient apprendre à utiliser les outils d'hier, rendus plus efficaces et plus durables grâce à la science d'aujourd'hui, pour créer le monde de demain.

Malheureusement, c'est la tendance contraire qui l'emporte. Je

connais une zone côtière de l'Amérique du Sud où la plupart des habitants ne survivent que par la pêche. Ils disposent de petites embarcations et l'introduction du moteur auxiliaire a représenté pour eux une véritable révolution, aux conséquences parfois dramatiques. Dans le secteur que j'ai étudié, la moitié des moteurs achetés entre 1945 et 1950 fonctionnaient encore grâce à un entretien constant ; au contraire, ceux achetés en 1965 ne marchaient plus parce qu'ils n'avaient pas été conçus pour être réparés. Le progrès technologique fournit à la majorité des êtres humains des instruments inutiles, trop coûteux, tout en les privant d'outils plus simples dont ils ont besoin.

Depuis 1940, des progrès considérables ont été réalisés dans le domaine des matériaux métalliques, plastiques et du Fibrociment utilisés dans la construction ; ce qui devrait fournir à beaucoup d'êtres humains la possibilité de bâtir leur propre maison. Mais, aux États-Unis, par exemple, alors qu'en 1948 plus de 30 % des habitations individuelles avaient été construites par leur propriétaire, à la fin de 1960 ce pourcentage était tombé à moins de 20 %.

L'abaissement du niveau de compétence par l'effet de ce que l'on appelle le « développement économique » est encore plus visible en Amérique latine. La plupart des habitants y construisent encore eux-mêmes leur maison. Ils utilisent souvent la boue durcie et le chaume, matériaux dont l'utilité demeure toujours aussi grande sous un climat chaud et humide. En d'autres endroits, ils édifient des bicoques avec des plaques de tôle, du carton, et tous autres déchets de la civilisation industrielle... Au lieu de fournir aux habitants des outils simples et des éléments standardisés, solides, aisément remplaçables ou réparables, tous les gouvernements de ces pays se sont lancés dans une politique de production de masse d'habitations à faible prix de revient. Il est pourtant évident qu'aucun d'entre eux ne peut se permettre le luxe de fournir des unités d'habitation modernes à la majorité des habitants. Et, partout, cette politique interdit de plus en plus aux masses d'acquérir les connaissances et l'habileté nécessaires à la construction de maisons plus décentes.

UNE PAUVRETÉ LIBREMENT CONSENTIE

Tenir compte des possibilités d'éducation nous permet de voir que toute société postindustrielle doit disposer d'un outillage de base dont la nature même ne permette pas le développement du contrôle technocratique. Nous devons, en effet, nous efforcer de faire apparaître une société où le savoir scientifique puisse déjà être accessible, en quelque sorte, dans les outils utilisés, dans les pièces à assembler en des ensembles de dimension limitée, pour qu'ils demeurent compréhensibles aux hommes. De tels outillages

permettent de s'associer pour accomplir une tâche ou, comme tout bricoleur le sait d'instinct, de découvrir en s'en servant de nouvelles possibilités d'utilisation. C'est par la combinaison des possibilités d'accès toujours ouvertes sur ce qui se passe autour de soi et par les limites imposées à la puissance des outillages qu'il sera possible d'envisager une « économie de subsistance » capable d'utiliser les avantages de la science moderne.

Qu'une telle économie puisse se développer servira les intérêts de l'écrasante majorité des habitants des pays pauvres ; mais c'est aussi la seule alternative possible dans les pays riches face à la pollution accrue, à l'exploitation, à l'édification d'un monde sans cesse plus assombri. Comme nous l'avons indiqué, jeter à bas le mythe du « produit national brut » ne se conçoit pas sans s'attaquer en même temps à celui de l'« éducation nationale brute » (qui conduit à la capitalisation de la main-d'oeuvre). Une économie égalitaire ne saurait exister dans une société dans laquelle le droit de produire est conféré par les écoles.

Bâtir une économie de subsistance moderne ne dépend pas d'inventions scientifiques nouvelles. Son édification passe par un choix délibéré de l'ensemble de la société qui doit définir des limites fondamentales au développement des bureaucraties et des technocraties.

Ces limites peuvent se définir de différentes façons, mais leur utilité dépendra de la prise en compte des dimensions véritables de l'existence. (La prise de position du Congrès contre le développement du transport supersonique va dans la bonne direction.) Ces restrictions que s'imposerait volontairement la société doivent porter sur des problèmes simples, accessibles à tous ; nous pourrions ici reprendre l'exemple du long courrier supersonique. Ce qui guiderait le choix serait la conscience de la nécessité d'une jouissance égale des fruits du savoir scientifique. Les Français disent qu'il faut mille ans pour apprendre à un paysan à s'occuper d'une vache ; il ne faudrait pas deux générations pour aider tous les habitants d'Amérique latine ou d'Afrique à savoir utiliser (ou réparer) des moteurs auxiliaires, des véhicules simplifiés, des pompes, des troussees médicales, des bétonnières, etc., si la conception de ces équipements ne changeait pas presque chaque année. Tirer un égal profit des acquisitions de la technique conduirait, sans doute, à une vie où la joie serait présente, joie des rapports établis entre les hommes et ayant un sens, et comme, en même temps, ils vivraient dans un milieu où l'absurde n'aurait plus de place, le droit égal à la jouissance des biens de la société se confondrait finalement avec l'égalité en matière d'éducation.

Il est aujourd'hui difficile d'imaginer un consensus sur l'austérité. La raison que l'on donne d'habitude pour expliquer l'impuissance

actuelle de la majorité se situe dans une perspective (économique ou politique) de classes, et l'on ne s'aperçoit généralement pas que les nouvelles structures de classes imposées par une société scolarisée sont encore plus aisément contrôlées par les intérêts établis. Sans aucun doute, une organisation impérialiste et capitaliste de la société définit un ensemble social à l'intérieur duquel une minorité possède une influence disproportionnée sur l'opinion de la majorité. Mais dans une société technocratique, le pouvoir d'un petit nombre de « capitalistes du savoir » est capable d'empêcher la formation d'une véritable opinion publique par le contrôle des techniques scientifiques et des moyens de communication entre les hommes.

Les garanties constitutionnelles accordées à la liberté de parole, de presse, de réunion visaient à assurer l'avènement du gouvernement par le peuple. L'électronique moderne, les presses offset, les ordinateurs, les téléphones pourraient représenter un équipement capable de donner un sens entièrement nouveau à ces libertés. Malheureusement, toutes ces conquêtes techniques sont utilisées pour accroître le pouvoir des banquiers de la connaissance, au lieu de servir à tisser les véritables réseaux qui fourniraient des chances égales de rencontre à la majorité des êtres humains.

Déscolariser la structure sociale et culturelle exige l'utilisation de la technologie pour rendre possible une politique de participation. C'est sur la base d'une coalition de la majorité que l'on peut déterminer des limites au secret et au pouvoir grandissant, sans qu'il y ait dictature. Il nous faut un environnement nouveau dans lequel grandir pour connaître une société sans classes, ou bien nous entrerons dans le « meilleur des mondes », où le « grand frère » [11] sera là pour nous éduquer tous.

Notes

- [1] Voir l'étude statistique de Penrose B. Jackson dans *Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures : Central City and Suburban Comparisons 1965 to 1968*, US Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, juin 1969. [\[Ret\]](#)
- [2] Le premier amendement de la Constitution affirme : « Le Congrès ne fera aucune loi visant à l'établissement d'une religion donnée ou en interdisant le libre exercice. » (N.d.T.) [\[Ret\]](#)
- [3] Dans son ouvrage *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973, Philippe Ariès établit un parallèle entre le développement du capitalisme moderne et celui de la conception de l'enfance. [\[Ret\]](#)
- [4] *Éthique à Nicomaque*, 1140. [\[Ret\]](#)
- [5] Voir sur ce point l'étude de Joel Spring, *Education and the Rise of the Corporate State*, Cuaderno n° 50, Centro Intercultural de Documentación, Cuernavaca, Mexique, 1971. [\[Ret\]](#)
- [6] Les « Jeunes Seigneurs » : ainsi se sont baptisés les membres d'une organisation de gauche de jeunes Portoricains à New York. [\[Ret\]](#)
- [7] Ces citations sont extraites du poème *Les Gens*, d'Evgueni Evtouchenko. [\[Ret\]](#)
- [8] Les quatorze plus célèbres universités des États-Unis constituent cette « ligue du lierre » (*ivy league*). (En sont membres par exemple Yale, Harvard, Princeton...) C'est une association sans but défini mais qui conserve la tradition de grandeur. Elle tire son nom du lierre qui recouvre les bâtiments les plus anciens. (N.d.T.) [\[Ret\]](#)
- [9] Le fait d'assister aux cours représente un certain nombre de « crédits » par semestre. Il en faut un minimum de 135 en quatre ans pour avoir accès au diplôme. (N.d.T.) [\[Ret\]](#)
- [10] Ces écoles sont en fait des écoles privées, mais par suite des nombreuses expériences pédagogiques qu'elles poursuivent aux États-Unis, elles diffèrent grandement de leurs homologues françaises, si bien que nous avons préféré utiliser dans ce contexte le terme « libéré » pour éviter l'idée du conflit entre écoles « laïques » et « libres » en France. (N.d.T.) [\[Ret\]](#)
- [11] Allusions au livre d'anticipation d'Aldous Huxley *Le Meilleur des mondes*, et à celui de George Orwell 1984. (N.d.T.) [\[Ret\]](#)